جـامعة عمار ثليـجي بالأغـواط



دراســـــات

مجلّة دولية محكّمة

العدد: 71
نوفمبر 2018

ISSN 1112-4652

مجلّة "دراسات"

مجلّة دولية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلة دراسات العدد : 71 - أكتوبر 2018

مجلة دراسات العدد : 71 - أكتوبر 2018

الهيئة الاستشارية

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخّص ثانٍ باللغة الإنجليزية، وملخص بالعربية إن لم يكن البحث بالعربية، مع الكلمات المفتاحية، وكذا ملخّص للسيرة الذاتية لكلّ باحث يظهر اسمه مع عنوان البحث(نموذج معتمد لدى المجلة).

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم كلّ باحث يظهر اسمه في عنوان البحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك (نموذج معتمد لدى المجلة).

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 15 صفحة (أي في حدود 4000 كلمة)، وأن لا تزيد عن 25 صفحة.

7- **البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.**

8- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

9- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

10- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، **ولا تلتزم المجلّة بإبداء أسباب عدم النشر.**

- قواعد التوثيق: **تتبع إحدى الطريقتين:** 1-عندما يشار إلى المراجع في المتن، يذكر الاسم الأخير للمؤلّف وسنة النشر بين قوسين، مثل (القوصي،1985)، وعند الاقتباس يوضع النصّ المقتبس بين قوسين صغيرين " " وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (القوصي، 1985: 43)

2- عندما يشار إلى المراجع في الهامش، يشار إليها بأرقام متسلسلة، -استعمال التهميش الآلي- وتكون في أسفل الصفحة نفسها، وتذكر المعلومات حسب المتعارف عليه منهجيًا.

3- في كلتا الطريقتين، تجمع المراجع في نهاية البحث وترتّب ترتيبًا ألفبائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف، وتكون كالآتي:

- اسم المؤلّف (سنة النشر) عنوان المؤلَّف، (رقم الطبعة)، اسم البلد، اسم الناشر.

-ملاحظة

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجامعة.

مجلة دراسات العدد : 71 - أكتوبر 2018

فهرس المحتويات

المنظور الشرعي للثروة المشتركة بين الزوجين

د.المانع مجيدي - أ.عبد القادر طويطي
جامعة غرداية

الملخص:

في ظلِّ التطوّر الحضاري الذي يشهده المجتمع الإسلامي، تعتبر المعاملات المالية من أهمِّ مصادر الإزعاج والخلاف بين الزوجين، لا سيما الثروة المشتركة بينهما، فمن المعلوم أنّه في حالاتٍ كثيرةٍ تُسهم الزوجةُ في الثروة النَّاتجة خلال الحياة الزوجية؛ فهي تشارك الزوج في أمواله خدمة وتنمية وتطويرا، دون أن تلجأ الزوجة لتوثيق مساهمتها سَعْيًا لإثبات حقها، اعتمادًا على طابع المحبة والمودة والمكارمة والبذل والعطاء الذي يُوشّح الحياة الزوجية ويُعد مقوما أساسيا في هذه الرابطة.

لكن عند حدوث العوائق وبروز بوادر الانفصال تبرز إلى العيان القضايا المالية بين الزوجين وما يقع فيها من نزاع شديد، تزول معه كل معاني المسامحة والفضل، وهذا ما يشهد به ما يعرض في المحاكم، وما يصدر عنها من أحكام قضائية متنوعة ومختلفة في هذا الباب، تشترك جميعا في محاولة فصل الذمة المالية للزوجين.

الكلمات المفتاحية: المنظور- الشرع – الثروة – المشتركة – الزوجين.

Abstract:

In light of the civilized development witnessed by the Islamic society, financial transactions are considered the most important sources of inconvenience and disagreement between spouses, especially the common wealth between them. It is known that in many cases the wife contributes to the resulting wealth during married life. She shares the husband in his money service, Without resorting to the wife to document their contribution in an effort to prove their right, depending on the nature of love and affection and dignity and giving and giving, which exposes married life and is a key element in this association.

However, when obstacles occur and the signs of separation emerge, financial issues arise between the spouses and the severe conflict that takes place with all the meanings of forgiveness and credit. This is evidenced by what is presented in the courts and the various and varied judicial rulings issued in this section. They all share an attempt to separate the couple's financial debt.

Keywords: Perspective - Sharia - Wealth - Joint - Couple**.**

في ظلِّ التطوّر الحضاري الذي يشهده المجتمع الإسلامي، تعتبر المعاملات المالية من أهم مصادر الإزعاج والخلاف بين الزوجين، لا سيما الثروة المشتركة بينهما، فمن المعلوم أنّه في حالاتٍ كثيرةٍ تُسهم الزوجةُ في الثروة النّاتجة خلال الحياة الزوجية، فهي تشارك الزّوج في أمواله خدمة وتنمية وتطويرًا، دون

أن تلجأ الزّوجة لتوثيق مساهمتها سعيا لإثبات حقّها، اعتمادًا على طابع المحبَّة والمودَّة و المكارمة والبذل والعطاء الذي يُوشّح الحياة الزوجية ويُعدّ مقوّما أساسيا في هذه الرابطة.

لكن عند بروز بوادر الانفصال تجلو للعيان القضايا المالية بين الزوجين وما يقع فيها من نزاع شديد تزول معه كل معاني المسامحة والفضل، ويشهد بذلك ما يعرض في المحاكم وما يصدر عنها من أحكام قضائية متنوعة ومختلفة في هذا الباب، تشترك جميعا في محاولة فصل الذمة المالية للزوجين.

ومن الدراسة التي وسمت بـ: "المنظور الشرعي للثروة المشتركة بين الزوجين" نثير بعض الأسئلة بغية إلقاء الضوء على هذا الموضوع الذي أصبح مثارا بشدة بين الأزواج.

فما هو منظور الشرع في حقيقة ما يسمى بالثروة المشتركة بين الزوجين؟ وما هي المعايير الشرعية التي يصار إليها قصد تمييز الحقوق المالية بين الزوجين حال التنازع؟ وما هي حدود كل من الزوج والزوجة في معرفة تفاصيل أمورهما المالية الخاصة؟.

وتكمن أهمية الموضوع في الآتي:

- كونه يتعلق بالعلاقات الأسرية التي يسعى الشارع الحكيم إلى حسن تسييرها، واجتناب كل ما ينغص عليها، وهذا حتى تؤدي دورها على أكمل وجه.
- واقعية الموضوع وحاجته الملحة في ظل التغيرات الاجتماعية التي نعيشها، والتي كان من أهم تجلياتها خروج المرأة للعمل ما استتبع في الغالب تداخل المهام كمشاركة المرأة في ميزانية الأسرة واقتصادها، وفي هذا باب للنزاع لا يخفى.
- أضحت الأمور المالية بين الزوجين في ظلّ تزايد الحاجيات والمغريات مصدرًا بارزا للخلاف يهدّد كيان الأسر ويقض مضاجعها.

وبخصوص الخطوط العامة للعمل اقتضت طبيعته أن ينتظم في مقدمة وثلاثة مباحث بالإضافة للخاتمة وتفصيلها كالآتي:

المبحث الأول: حقيقة الثروة المشتركة بين الزوجين.

المبحث الثاني: الرأي الفقهي في المال المشترك فيه بين الزوجين وما نتج عنه من ثروة.

المبحث الثالث: جدوى العقود المالية بين الزوجين في تلافي النزاع.

خاتمة: تضمنت بعض النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: حقيقة الثروة المشتركة بين الزوجين

قبل الشروع في سبر أغوار هذه القضية ينبغي الإشارة إلى نقطتين مهمتين:

المطلب الأول: مبدأ استقلالية الذمّة المالية:

يقصد بالذمَّة مجموعة الحقوق والالتزامات العائدة لشخصٍ ما، ولها قيمة اقتصاديّة أو نقديّة[1].

كما تعرف بأنّها: "محل اعتباري في الشخص تشغله الحقوق التي تتحقّق."[1]

([1]) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مادة: ذمم، (821/1).

فهي بهذا الاعتبار ذمّة شخصية؛ أي متصلة بالشخص نفسه لا بأمواله وثروته، وهي غير محدودة السعة والاستيعاب، فتثبت فيها الحقوق المالية وغير المالية مهما كان نوعها ومقدارها[2].

أمَّا فقهاء الإسلام فقد اختلفوا في تحديد مفهوم الذمة المالية[3]، لكن يمكن القول أنّها وصف شرعي يفترض الشارع وجوده في الإنسان يصير به أهلًا للإلزام والالتزام؛ أي صالحًا لأن تكون له حقوق وعليه واجبات مالية[4].

فالفقه الإسلامي أقرّ مبدأ استقلالية الذمَّة المالية لكلٍّ من الزوج والزوجة[5]، وهي بهذا المنظور ترى الفصل بين أموال الزوجين؛ ولأنّ عقد الزوجية لا يبرّر أي ضغط على الزوجة في مالها أو فيما تراه أو تعتقده، فلها أن تَهَب وتُوصِي وتَقْتَرِض[6]؛ وفي هذا المعنى يقول الله عز وجل: ﴿ وَلَا تَتَمَنَّوۡاْ مَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بِهِۦ بَعۡضَكُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٖۚ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٞ مِّمَّا ٱكۡتَسَبُواْۖ وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٞ مِّمَّا ٱكۡتَسَبۡنَۚ وَسۡـَٔلُواْ ٱللَّهَ مِن فَضۡلِهِۦٓ ﴾[النساء:32]، وقال جلّ وعلا في هذا السياق وهو يقر هذا المبدأ في شأن المهر: ﴿ وَلَا يَحِلُّ لَكُمۡ أَن تَأۡخُذُواْ مِمَّآ ءَاتَيۡتُمُوهُنَّ شَيۡـًٔا ﴾ [البقرة:229].

أمّا عن مكوّنات الذمّة المالية للمرأة فيمكن تحديدها في العناصر الآتية[7]:

- ما كان مالا خاصًّا بالمرأة قبل عقد الزواج كالأموال المنقولة والعقارات.
- الديون المستحقة لها لدى الغير.
- ما قد يؤول إليها عن طريق الهبة أو العطية أو الإرث أو تعويض.
- ما يسوقه الزّوج لها من صداقها ويدخل فيه الهدايا وما تحضره لبيت الزوجية كالأثاث والمتاع.

المطلب الثاني: مساهمة الزوجة في الإنفاق على بيت الزوجية:

إنَّ مساهمة الزوجة في الإنفاق على البيت الزوجية والسعي مع الزوج لجلب لقمة العيش وتقاسم أعباء الحياة ومتطلباتها وكذا تلبية الحاجات الأساسية للأسرة، خاصة في هذا العصر الذي خرجت فيه المرأة لميدان العمل بشكل لافت جدًّا، مكتسحة كل المجالات تقريبا.

---

(1) مصطفى أحمد الزرقا، المدخل إلى نظرية الالتزام العامّة في الفقه الإسلامي، ص201.

(2) المرجع نفسه، ص201.

(3) بوخاتم آسية، نظام أموال الزوجين بين الانفصال والتداخل دراسة في ضوء قوانين الأسرة المغاربية، ص317.

(4) ينظر: عبد الرزاق أحمد السنهوري، مصادر الحق في الفقه الإسلامي، (512/1).

(5) ينظر: ابن قدامة، المغني، (602/6).

(6) ينظر: مسعودي رشيد، النظام المالي للزوجين في التشريع الجزائري: دراسة مقارنة، ص104.

(7) بوخاتم آسية، نظام أموال الزوجين بين الانفصال والتداخل دراسة في ضوء قوانين الأسرة المغاربية، ص319.

لكن مع كل هذا من المعلوم شرعا أنّ الزوجة ليست ملزمة بتدبير الموارد المالية ولا الإنفاق على البيت الزوجية أصالةَ، وإذا تحملت جزء منه فهِيَ مُتَبَرِّعَةٌ بذلك[1]، فالشارع الحكيم بذلك يُلزم الزوج وحده بالإنفاق الأسري، قاطعا بذلك سبل اختلاط الذّمة المالية للزوجين، لكن ومع هذا فالشرع في ظل ظروف الحياة ومقتضيات العصر وتعقيداتها، لا سيما مع انخفاض معدلات الأجور وزيادة الطلبات الملحّة، لا يعارض سعي بعض الزوجات لمشاركة زوجها في تلبية الضروريات وتغطية نفقات الأسرة وتحسين مستواها المادي.

من هذا المنطلق نستشف أنَّ النظام المالي للأسر ينطلق من مبدأ الانفصال في الأموال وهو الأصل، وقوامه عدم الإلزام بواجبات مالية للزوجين تجعل أموالهما مشتركة ومختلطة، لكنّه لا يتعارض مع مشاركة المرأة في ميزانية الأسرة واقتصادها ما يؤسّس لثروة مشتركة مكتسبة خلال الحياة الزوجية، وصور هذه المشاركة تتعدّد وتتباين وهي في ملخصها تعود إلى معنى دمج ثروة (المال، الجهد) الزوجين واستثمارهما لها وهي في صورها تعود للحالات الآتية:

- ما كان في أصله ثروة خاصة بالزوجة.
- ما كان في أصله ثروة خاصة بالزوج
- ما كان أصل الثروة مشتركا بين الزوجين ثم يعملان معا على خدمته واستثماره.

المبحث الثاني: الرأي الفقهي في المال المشترك فيه بين الزوجين وما نتج عنه من ثروة

لا يخفى على أحد أنّ الأمور المالية بين الزوجين تتراوح بين معنيين متناقضين متباينين؛ فعقد الزواج من العقود التي تبنى على علاقة المودة والإحسان والتجاوز عن الأخطاء بين الزوجين، أمّا العلاقات المالية وعقودها فهي مبنية على المماكسة والمشاحنة، فعندما تكون العلاقة الزوجية في أحسن أحوالها نجد الزوجين ينظمان تعاملهما المالي وفق التراضي والمكارمة، وعندما تسوء العلاقة وتلفها المشاكل المؤذنة بالفراق نجد كل طرف يميل إلى حماية مكتسباته وثروته التي تشارك هو وزوجه في جمعها واستثمارها، حينها يبدأ الصراع ويطفو إلى السطح السؤال المُشكل والذي مفاده نصيب كل من الزوجين ومن هو الأحق بالثروة نظير معنى التشارك بينهما، ويظهر هذا الإشكال أيضا وبقوة في حال موت أحد الزوجين والصراع الذي يقع بين من بقي من الزوجين وورثة الآخر.

وقد حوت كتب النوازل عدة فتاوى وأحكام تعالج قضية اختلاف الزوجين فيما تشاركا فيه من مال، وعملا على تنميته واستثماره، حتى صار ثروة مشتركة بينهما، وفي هذه السطور إطلالة بسيطة في بعض ما جاء فيها، محاولين استلواح منظور الشرع في هذه المسألة، على أن نكتفي بجمع الأقوال من خلال نماذج لبعض المسائل بأجوبتها، متجاوزين في ذلك الردود والمناقشات؛ لأنّ المقام لا يسع لذلك:

المطلب الأول: ثروة أصلها مال خاص بالزوج:

---

[1] نخبة من العلماء، الموسوعة الفقهية، (64/24).

إذا تتبعّنا أجوبة الفقهاء في مسائل حادثة وقعت لأصحابها وكانت في هذا السياق، نجد أقوالهم تجمع على ثلاثة آراء:

الرأي الأول: الثروة حق خالص للزوج:

وهذا باعتبار العرف، كون خدمتها لزوجها من المعتدات التي تقوم بها الزوجات في بيوت أزواجهن، فهي بذلك كالخدمة الواجبة عليها التي لا تستحق عليها المقابل سواء أجرة كانت أم شركة.

سُئل سيدي يحيى السراج[1] عن نساء البادية اللّاتي يحصدن ويدرسن ونحو ذلك، هل لهنَّ حظ الزرع؟

فأجاب: بأنَّه لا شيء لهن في ذلك[2].

قال شارح نظم العمل عن خدمة النِّساء في البوادي أنَّ المرأة لا أجرة لها على زوجها فيما جرت به العادة بخدمتها من نسج وغزل ونحوه[3].

الرأي الثاني: يُعتبر للزوجة أجرة عملها فقط:

اعتبر هذا الفريق أنَّ ما تقدّمه الزوجة من خدمة ممّا لم يكن واجبا عليها، فالذي تستحقُّه نظير جهدها هو أجرة المثل:

سُئل الشيخ عبد الله بن الحاج علي زيطان (ت1012هـ)[4]، عن كيفية توزيع تركة هالك فأجاب: "وأمَّا شأن ما ترك من الزرع، فالذي أتقلده فيه من الخلاف وأفتي به، هو أنَّ الزرع يكون كلّه ميراثا عند ربّه الهالك، فللزَّوجة فيه ثمنها، ولبنت الابن نصفها فيه، وما بقي للأخ، غير أنَّ الزوجة إذا عملت فيه عملا كالتنقية مثلا، فلها أجرة مثلها في عملها بعد حلفها أنَّها ما عملت ذلك رفقا بزوجها."[5]

الرأي الثالث: الثروة حق مشترك بينهما:

اعتبر هذا الفريق أنَّ الزوجين شريكين في الثروة التي نشأت في ظِلِّ الحياة الزوجية، وبالتَّالي يترتَّب عن ذلك ما يترتَّب على معنى الشركة في تقسيم ما نتج عنها.

أصحاب هذا القول استندوا لقضاء عمر ﷺ لما سئل في نازلة عامر بن حارث وزوجته حبيبة، فالزوج كان قصّارا وزوجه كانت ترقع الثياب، فجنى من ذلك مالا كثيرا، ولَمَّا مات عامر أخذ ورثته مفاتح المخازن والأجنة واقتسموا المال، ثم قامت حبيبة وادعت عمل يدها وسعايتها، فترافعت إلى أمير المؤمنين

---

(1) هو يحيى بن محمد بن محمد السراج النفزي الحميدي الأندلسي، فقيه مالكي، ومفتي فاس وخطيبها، من العلماء المبرزين، له حاشية على مختصر خليل، توفي سنة 1007هـ. (ينظر: محمّد الحجوي، الفكر السّامي في تاريخ الفقه الإسلامي، 323/2؛ ومحمّد مخلوف، شجرة النور الزكية، 426/1).

(2) محمد المهدي الوزاني، النوازل الصغرى (المنح السامية)، (288/2).

(3) عبد الرحمان بن عبد القادر الفاسي، شرح الرباطي على العمل الفاسي، (290/1).

(4) لم أقف على ترجمته.

(5) محمد الهبطي المواهبي، فتاوى تتحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من الجبال، (438/2).

عمر بن الخطاب ﷺ، فقضى بينهما شركة المال نصفين، فأخذت حبيبة النصف بالشركة، والربع من نصيب الزوج بالميراث؛ لأنَّه لم يترك ولدًا، وأخذ الورثة الباقي[1].

تبقى الإشارة إلى نقطة مهمَّة ألا وهي أنَّ بعض الفقهاء اشترطوا للأخذ بهذا القول أن تُقسِمَ المرأة أنَّها لم تكن متطوِّعة بعملها معه، سئل الفقيه عمران المشذالي[2] عن رجل أتى لزوجته بصوف وكتّان لتغزله على عادية البادية، ثم أرادت التكلّم معه في ذلك.

فأجاب: "لا يخلو إما أن تفعله باسم الزوج، أو باسم نفسها، فإن فعلته للزوج كما هو العرف فلا كلام لها في ذلك ويكون للزوج، وإن كان إنَّما عملته لنفسها فإنّها شريكة معه في عملها."[3]

المطلب الثاني: ثروة أصلها مال خاص بالزوجة:

شهدت هذه الحالة بدورها اختلافات في أجوبة الفقهاء، لمسائل عُرضت عليهم كانت في هذا السياق وإذا تتبعننا حيثياتها نجدها تجمع على رأيين تقريبا:

الرأي الأول: الثروة حق خالص للزوجة:

من أفتى بهذا القول رأى أنَّ ما تأتي به الزوجة من بيت أبيها، خاصة إذا خُصَّت بالعطية، أو شهد العرف بذلك، فهي تختص بهذا المال دون زوجها ولا حق للزوج بتقاسمه معها.

قال العلَّامة ابن عبد الصادق الدُّكَالي[4]: "ما أتت به الزوجة من عند أبيها هو لها ولا شيء لزوجها ولا...وأمَّا صون الماشية إن كان زوجها هو الذي يتولَّاه بنفسه أو بأجير فله أجره بحسب ما يقول أهل المعرفة، ولا يستحق شيئا من أعيان الماشية المذكورة، وهذا كلّه ممَّا تقتضيه القواعد الفقهية من استهلك مُقَوّما فعليه قيمته، ومن قام عن أحد بواجب لزمه."[5]

الرأي الثاني: الثروة حق مشترك بين الزوجين:

رأى أصحاب هذا القول أنّ هذه الثروة حق مشترك بينهما واستندوا في ذلك بإجراء مقاربة - فيها نظر كبير-، وهذا بالنظر إلى ما تأخذه الزوجة من بيت زوجها كهدية لأبيها عند زيارته، فيقوم الأب بالمقابل برد الهدية بما يقابلها، فأصل المال الذي كان مقابله هدية من الأب هو من الزوج، وعليه يستحق بذلك حق الاشتراك في المال.

([1]) عبد الله الجشتيمي، العمل السوسي في الميدان القضائي، (283/1).

([2]) هو عمران بن موسى المشذالي البجائي التلمساني، أبو موسى، ولد عام 670هـ، فقيه مالكي، أخذ عن أئمة منهم صهره الناصر المشذالي، وعنه أخذ جماعة منهم الإمام المقري، له: "رسالة في اتخاذ الركاب من خالص الفضة" و"فتاوى كثيرة نقل الكثير منها الونشريسي في معياره"، توفي سنة 745هـ. (ينظر: الونشريسي، وفيات الونشريسي، ص39؛ والتنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، ص352).

([3]) أبو الحسن العلمي، كتاب النوازل، (189/1).

([4]) هو محمد بن عبد الصادق الدكالي الفرجي، أبو عبد الله، فقيه مالكي، أخذ عن الحسن بن رحال المعداني وأبو البقاء يعيش الشاوي وناب عنه في القضاء. توفي سنة 1175هـ (ينظر: محمد الكتاني، سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصُلحاء بفاس، 305/1؛ ومحمّد مخلوف، شجرة النور الزكية، 509/1).

([5]) المهدي الوزاني، النوازل الجديدة الكبرى، (521/1).

سُئِل ابن عرضون[1] عن إخوة تزوج أحدهم وكانوا على المفاوضة في البذر والخدمة، ثم إنَّ زوجة أحدهم صنعت ثريدا وحملته لدار أهلها فأعطوها بقرة، ثم نشأ بدار الزّوج من البقر عدَّة منهم، وعند اقتسام الإخوة أراد المتزوج الانفراد بعدة البقر؟.

فأجاب: "الزوجة الزائرة تأخذ نصف البقر، والنصف الباقي للزوج مع إخوته هم فيه أسوة، لكون الثريد الذي حملته صنعته من الزّرع الذي نشأ عن خدمة الجميع."[2].

نخلص أنَّ هذا الاشتراك مقرون بشرط أن يكون الطعام الذي ذهبت به من مال الزوج، لكن نستطيع أن نقول أنَّ من مقتضيات العرف أن تصرف الزوجة في مال زوجها بأخذ شيء لأبيها منه في الغالب مبناه على معنى المكارمة والتبرع، ثم قد يسقط عامل المماثلة بين ما تأخذه الزوجة من بيتها الزوجية وبينما ترجع به من بيت أبيها، وهذا غرر لا يخفى.

مسألة: الأموال المكتسبة عن طريق العمل: راتب الزوجة.

لم يكن مفهوم عمل الزوجة بالمفهوم الحالي موضوع نقاش الفقهاء، لكن كان نقاشهم حول الزوجة المرضعة، والقابلة، والمغسلة، يمكن القياس عليه والاستئناس به للوصول إلى مدى اسقلالية الزوجة في ممارسة العمل، وقد اتفقوا على جواز عمل المرأة قياسًا على إجارة المرضعة[3].

وتطبيقًا لمبدأ استقلالية الذمة المالية المعروفة في الشّريعة الإسلامية بالنّسبة لحقّ التملّك والتبرّع والتصرّف ينطبق هذا الأمر على دخلها الخاص من عملها.

لكن يرى بعض الفقهاء أنّه ليس من العدل أن يترك لها حريّة التصرّف في راتبها باعتباره ملكًا لها، تبذره وتنفقه على أدوات الزينة والتبرّج، ويبقى الزوج ملزمًا بالإنفاق عليها، وقد لا يكفي وحده، ولا يفي بحاجيات الأسرة الكثيرة، ولذا يرى بعض الفقهاء أفضلية المشاورة عند التصرّف[4].

والحاصل أنّ قيام الزوجة بالعمل خارج نطاق الأسرة سواء في القطاع العام أو الخاص في وقتنا الحاضر لا يتعارض مع تطبيق نظام الكدّ والسعي، حيث تحتفظ بأموالها لحسابها الخاص طبقًا لمبدأ استقلال الذمّة المالية لكلّ من الزوجين أو تدفع مدخولها أو جزء منه للزوج من أجل تنميته، فتطبق عليها أحكام السعاية، وتستحق بذلك أن تكون شريكة له في الثروة التي يكتسبها في فترة الحياة الزوجية بنسبة تعادل المال الذي قدّمته[5].

(1) هو محمَّد بن الحسين بن عرضون الغماري الزجني، أبو عبد الله، ولد بعد 950هـ، قاضي وفقيه مالكي، ونحوي، أخذ عن أبي العبّاس المنجور والبطوي والجنوي وابن مجبر والسراج، وعنه أخذ قاسم ابن القاضي وأبو العباس الشفشاوني وغيرهما، له "شرح على عقيدة السنوسي" و"على الرسالة" و"الممتع المحتاج في آداب الأزواج". توفي بفاس سنة 1012هـ (ينظر: ابن القاضي، درة الحجال في أسماء الرجال، 237/2؛ والقادري، نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، 1121/3).

(2) أبو الحسن العلمي، كتاب النوازل، (185/1).

(3) ينظر: مسعودي رشيد، النظام المالي للزوجين في التشريع الجزائري؛ دراسة مقارنة، ص96.

(4) ينظر: عبد العزيز سعد، الزواج والطلاق في قانون الأسرة الجزائري، ص175؛ وإبراهيم عبد الهادي أحمد النجار، حقوق المرأة في الشريعة الإسلامية، ص250. نقلا عن: مسعودي رشيد، النظام المالي للزوجين في التشريع الجزائري؛ دراسة مقارنة، ص106.

(5) كريمة محروق، أموال الزوجين بين الاستقلالية والاشتراك على ضوء الفقه وقانون الأسرة الجزائري، ص161.

المطلب الثالث: ما كان أصل الثروة مشتركًا بين الزّوجين ثم يعملان معا على خدمته واستثماره:

بناء على ما تم إيراده من الحالتين الأوليين نخلص أنّه إذا أسهمت الزوجة من مالها في تملك مسكن أو مشروع فأنّ لها حق الاشتراك في ملكيته، ورد في نوازل الوزاني[1]: "إذا أقرَّ الزوج لزوجته بالشركة جاز ما لم يكن توليجا، فإن قال أشهدكم أني قد أشركتها مع نفسي لم يجز، إلا أن يكون لها رأس مال وهو الصحيح وإلّا فلا ...."[2]

المبحث الثالث: جدوى العقود المالية بين الزوجين في تلافي النزاع

لا شكَّ أنّ غالب الدول العربية تستمد قوانين الأحوال الشخصية من الشريعة الإسلامية، وهي تؤمن بمبدأ فصل الأموال بين الزوجين واستقلال الذمة المالية لكل منهما، لكنّها عرفت بالمقابل سنّ قانون ونظام جديد يسمَّى العقد المالي بين الزوجين مع وجود اختلافات في بعض تفاصيله[3]، تدور حقيقته في تضمين الاتفاقات المالية بين الزوجين في عقود بغية تنظيم العلاقات المالية بينهما خاصة الثروة المكتسبة.

لكن السؤال الذي يبقى مطروحا هو أنَّ اللجوء إلى إبرام اتفاقيات تضبط تسيير الأموال المشتركة أثناء الزواج وتحديد نصاب كل منهم في هذه الثروة كفيل بحسم مادة الخلاف بين الزوجين في هذا الموضوع؟ أم أنّه يزيدها سوء وتعقيدا ويجعل العلاقة مهلهلة؟ ؟ كون التعارض بارز بين العلاقتين، إذ الأصل في الحياة الزوجية أنها تقوم على المودة والمحبة والتفاهم والمكارمة، أما شأن العقود المالية فهي مبنية على المشاحة والممانعة والمطالبة بالحقوق والتنازع عليها، ثمَّ قد يقول قائل لا داعي له أصلا، ما دمنا نُقر بقاعدة الفصل بين ذمتي الزوجين المالية، زيادة على تحديد الشارع لمسؤوليات الزوج المادية خاصة ما تعلَّق بالنفقة التي تبقى على عاتقه لزاما يُزيل كل لبس.

نجد أنّ من رفع لواء فكرة العقد المالي بين الزوجين استند إلى قاعدة فقه الشروط الاتفاقية التي لا يمانع الفقه الإسلامي وجودها في سائر العقود والزواج واحد منها، شريطة أن لا تكون هذه الشروط المقترنة بالعقد تتنافى مع مقاصده، فالأصل في الشروط الصحة واللزوم إلَّا شرْطًا أحلَّ حرامًا أو حرَّمَ حلَالًا[4] إلّا أنّ الفقهاء بين موسع في ذلك، ومضيق احتياطا، فهم على ضوء هذا فريقان:

فريق يرى أنَّ كل شرط لم يرد باشتراطه دليل فهو مشروع، وإن كان لا يقتضيه العقد، ولا يحرم من الشروط إلا ما خالف الشرع وهو ما ذهب له الحنابلة.

([1]) هو محمَّد المهدي بن محمَّد بن خضر الحسني الوزاني الفاسي، أبو عبد الله، فقيه مالكي، ومفتي فاس، أخذ عن محمَّد جنون ومحمد كنون والطالب حمدون ابن الحاج وغيرهم، وعنه أخذ ابنه محمَّد الصادق ومحمَّد الطاهر النيفر ومحمَّد النجار، له تآليف عديدة منها: "حاشية على شرح التاودي على التحفة" و"نوازل في مجلدات جمع فيها فتاوى المتأخرين من علماء المغرب" و"المعيار جمع فيه فتاوى المتأخرين والمتقدمين"و"شرح العمل الفاسي"، توفي سنة 1342. (ينظر: ابن سودة، إتحاف المطالع بوفيات القرن الثالث عشر والرابع، 435/2؛ والكتاني، فهرس الفهارس والأثبات، 1113/2).

([2]) المهدي الوزاني، النوازل الجديدة الكبرى، (84/7).

([3]) نضرب لذلك ببعض الأمثلة لبعض الدول منها، الجزائر: المادة 37 من قانون الأسرة المعدلة في 2005. المغرب، مدونة فقه الأسرة، الفقرة الأولى من الفصل 49.

([4]) ابن القيم، إعلام الموقعين عن ربّ العالمين، (3/ 302).

وفريق آخر يرى أنَّ المشروع من الشروط ما لا يخالف الشرع أو مقتضى العقد وهو مذهب الحنفية والمالكية والشافعية[1]؛ يقول ابن القيم: "الشروط الجائزة بمنزلة العقد بل هو عقد وعهد."[2]

وثبت من حديث عقبة بن عامر ﷺ عن النَّبي ﷺ قال: **«أَحَقُّ مَا أَوْفَيْتُمْ مِنَ الشُّرُوطِ أَنْ تُوفُوا بِهِ مَا اسْتَحْلَلْتُمْ بِهِ الفُرُوجَ»**[3]، أي: أحقّ الشروط استحقاقا للوفاء من غيرها شروط النكاح؛ لأنّ أمره أحوط وبابه ضيق[4]؛ ولأنّ عقد النكاح عقد جليل، ووثاق محكم، وعشرة زوجية يراد لها الدوام، ومراعاة لاختلاف الناس في أخلاقهم وتعاملاتهم، ومعالجة لما قد يتخوفه أحد الزوجين في صاحبه، أباحت الشريعة لكلِّ واحدٍ من الزوجين أن يشترط على الآخر من الشروط ما يحمي به حقَّه ويُحَقِّقَ مصلحته، ويلزم به صاحبه من باب الضمان وتوفير الاطمئنان، فإذا كانت الشروط الفاسدة في البيع لا يلزم العقد بها، فشرط النِّكاح من باب أولى، وإذا جاز للمشتري أن يشترط شرطا له في غرض صحيح لا يخالف مقصود الشارع، فالنكاح من باب أولى[5].

ومن المحاذير التي يجب أن تُراعى في إيقاع الشروط زيادة على ما كنا نتكلم فيه، السعي لضبط النصوص وتمحيصها حتى لا تحمل في طياتها الالتباس، وهذا ما نجد حالة منه في قانون الأسرة الجزائري الذي يعتبر الإخلال بالشروط الاتفاقية موجب من موجبات التفريق القضائي[6]وعلى هذا الاعتبار في أنّ التعاقد المالي من الشروط الاتفاقية، هل عدم الوفاء بها يجعله من أسباب التطليق؟ فبَيِّنَ أن يكون "نعم" نكون بذلك جانبنا معنى الزواج، وبين أن يكون "لا" فنقع بذلك في مخالفة القانون، وهذا الإشكال المذكور تلافاه المشرع المغربي حيث جعل هذا الاتفاق يتم بعقد مستقل عن عقد الزواج[7].

جاء في مشروع قانون الأحوال الشخصية الموحد:

أ- إذا اشترط في عقد الزواج شرط ينافي نظامه الشرعي أو ينافي مقاصده أو يلتزم فيه ما هو محظور شرعا أو يمس حقوق الغير كان الشرط باطلا والعقد صحيحا ولا يقيد حرية الملتزم.

ب- وإذا اشترط شرطا يلتزم به لأحد الزوجين مصلحة غير محظورة شرعا، ولا يمس حقوق الغير ولا يقيد حرية الملتزم في أعماله الخاصة المشروعة كان الشرط صحيحا لازما "[8].

---

(1) ينظر: ابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار، (86/5)؛ وابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، (81/3)؛ والنووي، روضة الطالبين، (405/3)؛ وابن تيمية، مجموع الفتاوى، (346/29).

(2) ابن القيم، إعلام الموقعين عن ربّ العالمين، (302/3).

(3) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الشروط، باب الشروط في المهر عند عقدة النكاح، حديث رقم: 2721، (190/3).

(4) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، (145/29)؛ وابن حجر، فتح الباري، (217/9)؛

(5) ينظر: ابن تيمية، مجموع الفتاوى، (135/29).

(6) الفقرة التاسعة من المادة 53 من القانون 05 02 المتضمن قانون الأسرة المعدل والمتمم.

(7) ينظر: شامي أحمد قانون الأسرة الجزائري طبقا لأحدث التعديلات دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2010، ص160؛ وينظر في ذلك للمادة 49 من مدونة الأسرة المغربية" غير أنه يجوز لهما في إطار تدبير الأموال التي ستكتسب أثناء قيام الزوجية. . . يضمن هذا الاتفاق في وثيقة مستقلة عن عقد الزواج".

(8) ينظر: المادة 67 من مشروع قانون الأحوال الشخصية الموحد، الزرقا وآخرون، ص117.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة المتواضعة يمكن استخلاص بعض النتائج التي يمكن جمعها فيما يلي:

- تقوم العلاقات المالية بين الزوجين في الشريعة الإسلامية على مبدأين اثنين:

الأول: استقلال الذمة المالية لكل من الزوجين.

الثاني: النّفقة واجبة على الزوج دون الزوجة، اللّهم إلا إذا أرادت الزوجة وبمحض إرادتها وبدون إلزام مساعدة زوجها في تحمل الأعباء المادية في الحياة الزّوجية.

- الاهتمام أكثر بهذا الموضوع وإظهار جوانبه لتعلقه بقانون الأحوال الشخصية التي لا يخفى استهدافه من أعداء الأمة وضعاف الدين والمنظمات التي تدعي زورا أنّها تُعنى بحقوق المرأة وتحاول أن ترفع الظلم المسلط عليها من خلال المنظومة الشرعية المنظمة للعلاقات الأسرية، وهذا من خلال إيراد الشبه على فقه الأسرة المستمد من هذه الشريعة الغراء.

- محاولة تسليط الضوء أكثر على هذه المسألة كون الواقع المعيش يشهد أنَّ كثيرا من الخصومات والنّزاعات التي تعصف بالأُسَرِ كان من أسبابها الاختلاف الناشئ عن العلاقات المالية خاصة الثروة المشتركة التي تكون بين الزوجين.

- اللّجوء إلى العقود المالية بين الزوجين، كونها من أهَمِّ العناصر التي تقلِّل النّزاع والاختلاف الذي قد يقع في تمييز نصاب كل من الزوجين في ثروة مشتركة في ظل العلاقة الزوجية، ولو أنّها تحمل في طياتها بعض المفاسد التي لها علاقة باستقرار الأسر.

- عدم تعارض الشريعة مع إنشاء الشروط بين الزوجين قصد تحيد المهام والمسؤوليات، وفي هذا ضمان لعدم وقوع الحيف والظلم بينهما، لكن شريطة أن لا تخالف هذه الشروط المقتضيات الشرعية لعقد الزواج.

- يمكن الفصل بين أموال الزوجين؛ لأنَّ اختلاطهما ليس أمرًا محتوما، لذا ينبغي على الزوجة تحديد مقصدها من مشاركة مالها لمال زوجها، بين أين الغاية فيه والباعث معنى التبرع والمساعدة أو هو القصد فيه المشاركة والاستثمار المُدِرّ للفائدة، والأسلم في ذلك كلّه التوثيق.

وفي الأخير لا نزعم أنّنا عالجنا الموضوع من جميع جوانبه، فما زلنا نشعر في ختام الحديث أنَّ الموضوع يحتاج إلى دراسة مستفيضة وتعمق أكثر قصد الكشف عن بعض الجوانب فيه وتسليط الضوء على قضية مهمة جدا كانت ولا زالت محلَّ نظر واهتمام من أهل الشأن؛ والله وليُّ التَّوفيق والهادي إلى أقوم طريق. والله أعلم.

قائمة المصادر والمراجع:

*** القرآن الكريم**

*** الكتب:**

1) **ابن القيم:** محمد بن أبي بكر ت751هـ، أعلام الموقِّعين عن ربِّ العالمين، رتّبه وضبطه وخرّج آياته: محمد عبد السَّلام إبراهيم. ط:1؛ بيروت: دار الكتب العلمية، 1411هـ/1991م.

2) **ابن سودة:** عبد السّلام بن عبد القادر ت1400هـ، إتحاف المطالع بوفيات القرن الثالث عشر والرابع، تنسيق وتحقيق: محمّد حجي. ط:1؛ بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1417هـ/1997م.

3) **البخاري:** محمد بن إسماعيل ت256هـ، الجامع الصحيح (صحيح البخاري)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. ط:1؛ بيروت: دار طوق النجاة، 1422هـ.

4) **بوخاتم:** آسية، نظام أموال الزوجين بين الانفصال والتداخل دراسة في ضوء قوانين الأسرة المغاربية، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة الجلفة-الجزائر، ع22، 2015م.

5) **التنبكتي:** أحمد بابا ت1036هـ، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، إشراف وتقديم: عبد الحميد عبد الله الهرامة. ط:1؛ ليبيا: منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 1398هـ/1989م.

6) **الجشتيمي:** عبد الله، العمل السوسي نظم أبي زيد عبد الرحمان الجشتيمي. ط:1؛ لا.ن: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، 1984م.

7) **الحجوي:** محمد بن الحسن ت1376هـ، الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي، اعتنى به: أيمن صالح شعبان. ط:1؛ بيروت: دار الكتب العلمية، 1416هـ/1995م.

8) **الحرّاني:** أحمد بن عبد الحليم بالمعروف بابن تيمية ت728هـ، مجموع الفتاوى، جمع وترتيب: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. لا.ط؛ المملكة العربية السعودية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، 1425هـ/2004م.

9) **الحنفي:** محمد أمين أفندي المعروف بابن عابدين ت1252هـ، ردّ المحتار على الدرّ المختار شرح تنوير الأبصار. ط:2؛ بيروت: دار الفكر، 1412هـ/1992م.

10) **الزرقا:** مصطفى أحمد ت1999م، المدخل إلى نظرية الالتزام العامّة في الفقه الإسلامي. ط:1؛ دمشق: دار القلم، 1420هـ/1999م.

11) **السنهوري:** عبد الرزاق أحمد ت1971م، مصادر الحق في الفقه الإسلامي. ط:1؛ بيروت: دار إحياء التراث العربي؛ ومؤسّسة التاريخ العربي، د.ت.

12) **شامي:** أحمد، قانون الأسرة الجزائري طبقا لأحدث التعديلات. لا.ط؛ الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة، 2010م.

13) **العسقلاني:** أحمد بن علي بن حجر ت852هـ، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: محب الدين الخطيب. لا.ط؛ بيروت: دار المعرفة، 1379هـ.

14) **العلمي:** عيسى بن علي الحسني، كتاب النوازل، تحقيق: المجلس العلمي بفاس. لا.ط؛ المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1403هـ/1983م.

15) **عمر:** أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة. ط:1؛ القاهرة: عالم الكتب، 1429هـ/2008م.

16) **الفاسي:** عبد الرحمان بن عبد القادر، شرح الرباطي على العمل الفاسي. لا.ط؛ لا.ن: لا.م، 1298هـ.

17) **القادري:** محمد بن الطيب، نشر المثاني لأهل القرن الحادي عشر والثاني، ضمن كتاب موسوعة أعلام المغرب، تنسيق وتحقيق: محمد حجي. ط:1؛ بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1417هـ/1996م.

18) **قانون الأسرة الجزائري**. ط: 4؛ مطبوعات الديوان الوطني للأشغال التربوية، 2005م.

19) **القرطبي:** محمد بن أحمد بن رشد الحفيد ت595هـ، بداية المجتهد ونهاية المقتصد. لا.ط؛ القاهرة: دار الحديث، 1425هـ/2004م.

20) **الكتاني:** عبد الحي بن عبد الكبير ت1382هـ، فهرس الفهارس والأثبات، اعتناء: إحسان عباس. ط:2؛ بيروت: دار الغرب الإسلامي، 1402هـ/1982م.

21) **الكتاني:** محمد بن جعفر بن إدريس، سلوة الأنفاس ومحادثة الأكياس بمن أقبر من العلماء والصُلحاء بفاس، تحقيق: محمد حمزة بن علي الكتاني. لا.ط؛ الرباط: لا.ن، 1426هـ/2005م.

22) **محروق:** كريمة، أموال الزوجين بين الاستقلالية والاشتراك على ضوء الفقه وقانون الأسرة الجزائري، مجلة الشريعة والاقتصاد، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة-الجزائر، ع11، شوال 1438هـ/ جوان 2017م.

23) **مخلوف:** محمد بن محمد ت1360هـ، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، خرّج حواشيه وعلّق عليه: عبد المجيد خيالي. ط:1؛ بيروت: دار الكتب العلمية، 1424هـ/2003م.

24) **مدونة الأسرة المغربية**، وزارة العدل والحريات، صيغة محينة بتاريخ 25 يناير 2016م.

25) **مسعودي:** رشيد، النظام المالي للزوجين في التشريع الجزائري؛ دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير مطبوعة، إشراف: هجيرة دنوني، كلية الحقوق، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، 2005-2006م.

26) **المقدسي:** عبد الله بن أحمد بن قدامة ت620هـ، المغني، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وعبد الفتاح محمد الحلو. ط:3؛ الرياض: دار عالم الكُتُب، 1417هـ/1997م.

27) **المكناسي:** أحمد بن محمد الشهير بابن القاضي ت1025هـ، درة الحجال في أسماء الرجال، تحقيق: محمد الأحمدي أبو النور. ط:1؛ تونس: المكتبة العتيقة؛ والقاهرة: مكتبة دار التراث، 1391هـ/1971م.

28) **المواهبي:** محمد الهبطي، فتاوى تتحدى الإهمال في شفشاون وما حولها من الجبال. لا.ط؛ المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1419هـ/1998م.

29) **نخبة من العلماء**، الموسوعة الفقهية، إشراف ونشر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت. ط:2؛ الكويت: ذات السّلاسل، 1404هـ/1983م.

30) **النووي:** يحيى بن شرف ت676هـ، روضة الطالبين وعمدة المفتين، تحقيق: زهير شاوش، المكتب الإسلامي . ط:3؛ بيروت: لا.م، 1412هـ/1991م.

31) **الوزاني:** محمد المهدي ت1342هـ، النوازل الجديدة الكبرى، تحقيق: عمر بن عبّاد. لا.ط؛ المملكة المغربية: وزارة الأوقاف المغربية، 1417هـ/1996م.

32) **الوزاني:** محمد المهدي ت1342هـ، النوازل الصغرى (المنح السامية). لا.ط؛ المملكة المغربية: وزارة الأوقاف المغربية، 1412هـ/1992م.

33) **الونشريسي:** أحمد بن يحيى ت914هـ، تحقيق: محمد بن يوسف القاضي. لا.ط؛ لا.ن: شركة نوابغ الفكر، لا.م، د.ت.

تغيّر العرف وتأثيره في تغيّر الفتوى

أ.د.داود بن عيسى بورقيبة
جامعة الأغواط

الملخص:

أرسل الله رسوله محمّد صلّى الله عليه وسلّم برسالة عامّة لجميع الثقلين، وأكمل رسالته، وأتمّ بذلك النعمة، وإكمال الرسالة والدين يعني استقلال الشريعة بأصولها وفروعها واستغناء المسلمين بها عن استيراد أنظمة تشريعية سواها، كما يعني دوام هذه الشريعة وخلودها وثبات أحكامها وشمولها لميادين الحياة البشرية كافّة .

ولا يعني شمول الشريعة شمول النصوص لأحكام الوقائع جميعاً، بمعنى أنّه قد نصّ على حكم كلّ واقعة ممّا يستجدّ من الحوادث، وإنّما يعني شمول مبادئها العامّة وقواعدها الأساسية، فالقضايا الثابتة التي لا تتغيّر ولا تتبدّل، ولا يؤثّر فيها اختلاف الحال والزمان أو المكان، عالجتها الشريعة بأحكام مفصّلة، وأمّا ما كان قابلاً للتغيّر فقد أتت الشريعة بالقواعد العامّة، وتركت للمجتهدين مهمّة الاستنباط وتحقيق تلك القواعد، والحكم بمقتضاها في تلك الحوادث، وهذا يدلّ على خصوبة الشريعة وغناها .

وفي الشريعة الإسلامية أحكام بُنيَت على المصلحة التي يمكن أن تتغيّر بتغيّر الأزمان والأحوال والأعراف، فينتقل الحكم من حكم شرعيّ كان مناسبًا في وقت ما إلى حكم شرعيّ آخر، لكونه أكثر مناسبة.

وقد وضع العلماء القاعدة الفقهية الكبرى: "العادة محكّمة"، وفرّعوا منها قواعد وضوابط تدور في فلكها وتتمّم عملها.

ويأتي هذا البحث ليبيّن معنى تغيّر الفتوى بتغيّر العادة أو العرف وضوابطه.

وقد تضمّنت خطّة البحث بعد هذه المقدّمة أربعة مباحث، أتبعتها بخاتمة وبعض التوصيات، وهي على النحو الآتي:

- المبحث الأوّل: تحديد مفاهيم البحث: مفهوم الفتوى والعرف والعادة: لغة واصطلاحا، ومفهوم تغيّر الفتوى
- المبحث الثاني: أهمّية العرف وأقسامه
- المبحث الثالث: شروط العمل بالعرف
- المبحث الرابع: موقف علماء الشريعة الإسلامية من تغيّر الفتوى بتغيّر العرف.
- خاتمة وتوصيات

Abstract :

Allah had sent his prophet peace be upon him with a general mission to the whole universe , he has finished his mission ,and completed the blessing. the completion of this mission and religion means that the Islamic law with its proprieties and branches is independent so the Muslims had dispensed with it to

مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

import other Islamic systems, also it means the continuity of this Islamic law and its existence ,stability of its rules , and inclusive of all the fields of humanity

The inclusive of Islamic law does not means inclusive of all events; in other words it provide a rule to each event according to the arisen events, but it means the inclusive of its general principles and basic rules, so that the stable cases that do not change and was not influenced by state ,time ,or place has been treated by Islamic law with detailed rules and the one that can be changed was treated by general rules, it also keep the task of invention and realization of that rules to the diligent who can decide the rule of that events, this facts shows that Islamic law is productive and richer.

The rules of Islamic law have been made on the benefit that may be changed by time ,states, and customs so the rule moves from Islamic law which is suitable for a given time to another Islamic law which is more suitable.

The scientists had placed a great doctrine base : "the precise custom" which they subdivide into rules and principles that concern its interest and completed it.

This research comes to clear out the meaning of changing formal legal opinion, fatwa, through the change of custom or tradition and its principles.

So the plan of research after this introduction includes four topics , followed by the conclusion and recommendations, the plan is as follows :

-First topic: define the conceptions of this research : meaning of fatwa, customs and tradition : grammatical and linguistic meaning and meaning of changing fatwa
-Second topic : Iimportance of customs and its parts
- Third topic : conditions to work with customs
- Fourth topic : attitude of scientists of Islamic law to the changing fatwa by changing customs and their condition in this case.
- Conclusion and recommendations .

- المبحث الأوّل: تحديد مفاهيم البحث:

- تعريف الفتوى:

- لغـة

الفتوى مأخوذة من فَتَى وفَتَوَ، وهي بمعنى الإبانة. والفُتْيا والفَتْوى-بالضمّ والفتح- الجواب عمّا يُشكل من الأحكام، والجمع: الفَتاوَى والفَتاوِي.

وكلمة أهل اللغة في معاجمها على أنّ لفظة "فتوى" أو "فُتيا" بما يُشتقّ ويتصرّف منهما، إنّما وُضِعَت للبيان والإيضاح لما يُسأل عنه ممّا فيه إشكال أو غموض، وقد وردت في كتاب الله تعالى بهذا المعنى اللغوي أكثر

من مرّة، منها قوله تعالى: ﴿يَسْتَفْتُونَكَ قُلِ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِي الْكَلَالَةِ﴾ [النساء:176] أي يسألونك مستوضحين[(1)].

- **اصطلاحًا:**

الفتوى هي: "تبيين الحكم الشرعي عن دليل لمن سأل عنه"[(2)]. وعرّفها صاحب القاموس الفقهي بقوله: بقوله: "هي الجواب عمّا يشكل من المسائل الشرعية"[(3)].

وقيل هي: "بيان الحكم الشرعي في قضية من القضايا جوابًا على سؤال سائلٍ، معيّنًا كان أو مبهمًا، فردًا أو جماعة"[(4)].

وعرّف ابن القيم المفتي بقوله: "... وبالجملة فالمفتي مخبر عن الحكم الشرعي، وهو إمّا مخبرٌ عمّا فهمه عن الله ورسوله، وإمّا عمّا فهمه من كتاب أو نصوص من قلّده دينه"[(5)].

وهي أمر لا يجوز إلاّ لعالم بالكتاب والسنّة وآثار العلماء وإجماع المجتهدين، ومن قال بالرأي في مسائل الدين عن جهل فهو هالك[(6)].

- **تعريف العرف:**

- **لغـة:**

جاء في لسان العرب: "والعُرْفُ الاسم من الاعْتِرافِ ومنه قولهم له عليّ أَلْفٌ عُرْفاً أَي اعتِرافاً وهو توكيد، ويقال أَتَيْتُ مُتنكِّراً ثم اسْتَعْرَفْتُ، أَي عرَّفْته من أَنا ...

والمَعْرُوف ضدُّ المُنْكَر والعُرْفُ ضدّ النُّكْر يقال أَوْلاه عُرفاً أَي مَعْروفاً والمَعْروف والعارفةُ خلاف النُّكر والعُرْفُ والمعروف الجُود وقيل هو اسم ما تبْذُلُه وتُسْديه..... والعُرْفُ والعارِفة والمَعروفُ واحد ضدّ النكر وهو كلُّ ما تَعْرِفه النفس من الخيْر وتَبْسَأُ به وتَطمئنّ إليه"[(7)].

وعند ابن فارس العرف في اللغة يأتي على"أصلين صحيحين، يدلّ أحدهما على تتابع الشيء متّصلاً بعضه ببعض، ويدلّ الآخر على السكون والطمأنينة.

فالأوّل: العُرف، عرفُ الفرس، سمّي بذلك لتتابع الشعر عليه، ويُقال: جاءت القطا عُرْفًا: أي بعضها خلْفَ بعض.

---

(1)- ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، 1ج:5، ص:147؛ الأزهري، **معجم تهذيب اللغة**، دار المعرفة، بيروت، ط:1، 1422هـ، ج:3، ص:2733

(2) - وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت، **الموسوعة الفقهية**، ط:1، 3ج:2، ص:20

(3)- سعدي أبو جيب، **القاموس الفقهي**، دار الفكر، دمشق، 1988، ص:281

(4)- القرضاوي، يوسف، **الفتوى بين الانضباط والتسيّب**، المكتب الإسلامي، دمشق، ط:2، 1995، ص:7

(5)- ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط:4، 1973، ج:4، ص:196

(6)- مجموعة من الباحثين، **معجم مصطلحات الإباضية : العقيدة-الفقه-الحضارة**، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، ط:2، 2012، ج:2، ص: 729

(7)- ابن منظور، **لسان العرب**، م.س، ج:9، ص: 236

مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

والأصل الآخر: المعرفة والعرفان: تقول عرف فلانٌ فلانًا عِرفانًا ومعرفةً، وهذا أمرٌ معروفٌ، وهذا يدلّ على ما قلناه من سكونه إليه، لأنّ من أنكر شيئًا توحّش منه، ونبا عنه"[(1)].

والعُرف جمع أعراف وعرف، وهو ضدّ النكر[(2)].

- اصطلاحًا:

يرى الغزالي العرف بأنّه: "ما استقرّ في النفوس من جهة العقول، وتلقّته الطباع السليمة بالقبول"[(3)].

وقد تعقّبت رقية جابر على التعريف كونه تضمّن عبارة: "من جهة العقول" وعبارة: "الطباع السليمة بالقبول"، ورأت أنّ الصواب الاقتصار على القول: "إنّ العرف ما استقرّ الناس عليه من قول أو فعل"، ليشمل العادات السيّئة[(4)].

وعرّفه الدريني بأنّه: "ما يغلب على الناس من قول أو فعل أو ترك"[(5)].

أمّا الزحيلي فيرى العرف بأنّه: "ما اعتاده الناس، وساروا عليه من كلّ فعل شاع بينهم، أو لفظ تعارفوا إطلاقه على معنى خاصّ لا تألفه اللغة، ولا يتبادر غيره عند سماعه"[(6)].

وعند الإباضية: "العرف ما اعتاده الناس من قول أو فعل، وساروا عليه في أمور دنياهم وأكسبوه صبغة التنفيذ، وهو يختلف باختلاف الأوطان والأزمان"[(7)]

ويسمّيه السالمي: التعارف[8].

ولابن بركة كتاب قيّم في هذا المجال، سمّاه: "التعارف"؛ وجاء فيه الحديث عن أمثلة لأعراف كثيرة كالنفقة والإطعام والكسوة...[(9)].

- تعريف العادة:

- لغـة:

اعتاده وتعوّده أي صار عادة له، والعادة: الدربة والتمادي في شيء حتّى يصير له سجية[(10)].

[(1)]- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب، 1423ه، ج:4، ص:281

[(2)] - قلعه جي، محمد رواس، **معجم لغة الفقهاء**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط:2، 1427ه، ص:279

[(3)]- الغزالي، أبو حامد، **المستصفى من علم الأصول**، المطبعة الأميرية، بولاق، 1322ه، ج:2، ص: 138

[(4)]- جابر، رقية طه، **أثر العرف في فهم النصوص**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 2003، ص: 30

[(5)] - الدريني، فتحي، **المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي**، دار الرشيد، دمشق، ط:1، 1976م، ص: 579

[(6)]- الزحيلي، وهبة، **أصول الفقه الإسلامي**، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط:2، 1998م، ج:2، ص:829

[(7)]- مجموعة من الباحثين، **معجم مصطلحات الإباضية : العقيدة-الفقه-الحضارة**، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، ط:2، 2012، ج:2،ص:638-639

[8]- السالمي، عبدالله بن حميد، **شرح طلعة الشمس على الألفية**، مطبعة الموسوعات، مصر، د.ت، ج:2، ص:191

[(9)]- ابن بركة، **كتاب التعارف**، وزارة الثقافة والتراث القومي، سلطنة عُمان، 1998:ص ص: 15-19

[(10)] - ابن فارس، **معجم مقاييس اللغة**، ج:4، ص:183

العادة لغة مأخوذة من المعاودة؛ وهي بمعنى التكرار[1]، فهي بتكرارها ومعاودتها مرّة بعد أخرى صارت صارت معروفة مستقرّة في النفوس والعقول، متلقّاة بالقبول، من غير علاقة ولا قرينة، حتّى صارت حقيقة عرفية[2].

وعرّفها ابن منظور بقوله: "الديدن يُعاد إليه، سمّيت بذلك من العَوْد أي الرجوع، لأنّ صاحبها يُعاودها أي يرجع إليها مرّة بعد أخرى"[3].

والعادة جمع عادات، وهي عند قلعه جي: ما يفعله الشخص أو بعض الناس على حكم العقل، مرّة بعد مرّة من غير تكلّف[4].

- اصطلاحًا:

العادة: "ما استمرّ الناس عليه على حكم المعقول، وعادوا إليه مرّة بعد أخرى"[5].

وهي عند الأصوليين: "الأمر المتكرّر من غير علاقة عقلية"[6].

أمّا العادة عند الفقهاء فهي: "ما يستقرّ في النفوس من الأمور المتكرّرة المقبولة عند الطباع السليمة"[7]، ذكر ذلك ابن نجيم نقلا عن السراج الهندي في شرح المغني[8].

- الفرق بين العرف والعادة:

يرى جمهور العلماء أن لا فرق بين العرف والعادة، وكثير من العلماء يعبّرون عنهما بكلا اللفظين، بل واقتصر بعضهم على تعريف أحدهما على أنّه تعريف للآخر؛ وأعاد الجرجاني تعريف العادة عند الكلام على العرف، وعطفه عليه[9].

وعند الحنفية قول يرى أنّ العادة هي العرف العملي، فيجعلون العادة قسيمًا للعرف القولي[10].

- مفهوم تغيّر الفتوى

---

[1]- البورنو، محمد صدقي بن أحمد، **موسوعة القواعد الفقهية**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:1، 2003، ج:6، ص:335

[2] - الدعاس، عزت عبيد، **القواعد الفقهية مع الشرح الموجز**، دار الترمذي، بيروت، ط:3، 1409هـ، ص: 46

[3]- ابن منظور، **لسان العرب**، ج:3، ص:316

[4] - قلعه جي، **معجم لغة الفقهاء**، ص:269

[5]- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م، ص:151

[6]- ابن أمير الحاج، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن محمد، **التقرير والتحبير في شرح التحرير**، دار الكتب العلمية، ط:2، 1983م، ج:1، ص:282

[7]- الهرموش، محمود مصطفى عبود آل الهرموش، **معجم القواعد الفقهية الإباضية**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، سلطنة عمان، ج:ج:1، ص:ص:706

[8]-ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم ابن نجيم الحنفي، **الأشباه والنظائر**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1403هـ، 1983م، ص: 101

[9]- الجرجاني، **التعريفات**، ص: 151، 154

[10]- الأنصاري، عبد العلي محمد بن نظام الدين، **فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت**، مطبوع بذيل المستصفى، دار العلوم الحديثة، بيروت، ج:1، ص:345

التغيّر لغة: هو التبدّل والتحوّل والانتقال، يقال: تغيّر الشيء عن حاله، أي تحوّل، وغيّره أي حوّله وبدّله، كأنّه جعله غير ما كان، وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ ﴾[الأنفال: 53]، قال ثعلب: معناه حتّى يبدّلوا ما أمرهم الله[1].

ومعنى "تغيّر الفتوى" في الاصطلاح الشرعي لا يبعد عن المعنى اللغوي، فهو التحوّل والانتقال عند الإفتاء في مسألة من حكم سابق كان مناسبًا لها في وقت أو حال، إلى حكم آخر لتبدّل الوقت أو الحال.

- المبحث الثاني: أهمّية العرف وأقسامه:

- أهمّية العرف

للعادات والأعراف سلطان على النفوس، وتحكّم في العقول لهذا اعتبرت من ضروريات الحياة؛ ولهذا قالوا: "العادة طبيعة ثانية" [2].

والنفوس والعقول تتّجه تلقائيًا وعفويًا إلى المعتاد من غير تصريح به، فهي قابلة به، راغبة في تحقيقه حيازة أو تركًا، فالعادة قرينة قوية وصريحة في تفسير ما سكت عنه الطرفان.

ولقد نبّه العلماء إلى أهمّية العرف من الكتاب والسنّة والأثر، ونجد في القرآن الكريم آيات تدلّ دلالة واضحة على اعتبار العرف وتحكيم العادة، فقد ردّ القرآن الكريم إلى العرف في أمور ترك تقديرها إلى ما تعارف عليه الناس، من ذلك تقدير الكسوة والنفقة للأمّ التي أرضعت ولدها، قال الله تعالى:﴿ وَعَلَى ٱلۡمَوۡلُودِ لَهُۥ رِزۡقُهُنَّ وَكِسۡوَتُهُنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ ﴾[البقرة:233]، وقال الله تعالى في تقدير ما للزوجة من حقوق وواجبات: ﴿ وَلَهُنَّ مِثۡلُ ٱلَّذِي عَلَيۡهِنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِۚ ﴾[البقرة:228]، وفي متعة المطلّقة قال الله تعالى: ﴿ وَمَتِّعُوهُنَّ عَلَى ٱلۡمُوسِعِ قَدَرُهُۥ وَعَلَى ٱلۡمُقۡتِرِ قَدَرُهُۥ مَتَٰعَۢا بِٱلۡمَعۡرُوفِۖ حَقًّا عَلَى ٱلۡمُحۡسِنِينَ ﴾[البقرة:236]، فلم يحدّد المقدار في كلّ ما سبق، وإنّما وُكل الأمر إلى عادة الناس في ذلك، وحال الزوج من يُسر وعُسر....

وفي كفّارة اليمين قال الله تعالى: ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلۡأَيۡمَٰنَۖ فَكَفَّٰرَتُهُۥٓ إِطۡعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ ﴾ [المائدة: 89].

ومن أدلّة السنّة النبوية، ما روي عن عائشة رضي الله عنها: قَالَتْ هِنْدٌ أُمُّ مُعَاوِيَةَ لِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِنَّ أَبَا سُفْيَانَ رَجُلٌ شَحِيحٌ فَهَلْ عَلَيَّ جُنَاحٌ أَنْ آخُذَ مِنْ مَالِهِ سِرًّا قَالَ: "**خُذِي أَنْتِ وَبَنُوكِ مَا يَكْفِيكِ بِالْمَعْرُوفِ**"[3].

ومن السنّة أيضًا قوله صلّى الله عليه وسلّم في حقوق المرأة في حجّة الوداع: "**وَلَهُنَّ عَلَيْكُمْ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ**"[1].

---

[1]- ابن منظور، **لسان العرب**، ج:5، ص:37

[2]- الدعاس، **القواعد الفقهية مع الشرح الموجز**، ص: 47

[3]- رواه الإمام البخاري في صحيحه برقم: 2059

ومن السنّة أيضًا: "**ما رأى المسلمون حسنا فهو عند الله حسن، وما رآه المسلمون سيّئًا فهو عند الله سيّء**"، فالحديث يحكم أنّ ما استحسنه المسلمون، مستحسن عند الله، وهو حقٌّ، والعرف مستحسن عند المسلمين، فوجب اعتباره لهذا، وللعلماء كلام في هذا الأثر[2].

ولقد تحدّث العلماء عن أهمّية العرف والعمل به، يقول السالمي:

وهـــو إباحـــــة بها تعارفـــوا	ولم يكن في أمـرها تخـالف
يعرفها أهـل البــلاد طـرّا	بأنّ ذا لم يُحجرنَّ حجْرًا
عند انتفاء الريب في ذا الشّان	يُعْرَفُ حِلُّـه بـذا المكان
واختلفوا في حُكْمِـه أجَازَه	بعْضٌ و بعْضٌ لا يرى الإجازه
والقوْلُ بالجوازِ قـوْلُ الأكثـر	أيّـدهُ أيضًا معاني الخبـر
فإنّـه يوجـدُ في الأخْبـار	معنـاهُ منصوصًا فلا تُمـاري[3]

ومن ذلك أيضًا كلام قيّمٌ لابن القيّم يقول فيه:

"فَمِنْ ذَلِكَ أَنَّ الْحَالِفَ إذَا حَلَفَ "لَا رَكِبْت دَابَّةً" وَكَانَ فِي بَلَدٍ عُرْفُهُمْ فِي لَفْظِ الدَّابَّةِ الْحِمَارُ خَاصَّةً اخْتَصَّتْ يَمِينُهُ بِهِ، وَلَا يَحْنَثُ بِرُكُوبِ الْفَرَسِ وَلَا الْجَمَلِ، وَإِنْ كَانَ عُرْفُهُمْ فِي لَفْظِ الدَّابَّةِ الْفَرَسَ خَاصَّةً حُمِلَتْ يَمِينُهُ عَلَيْهَا دُونَ الْحِمَارِ، وَكَذَلِكَ إنْ كَانَ الْحَالِفُ مِمَّنْ عَادَتُهُ رُكُوبُ نَوْعٍ خَاصٍّ مِنْ الدَّوَابِّ كَالْأُمَرَاءِ وَمَنْ جَرَى مَجْرَاهُمْ حُمِلَتْ يَمِينُهُ عَلَى مَا اعْتَادَهُ مِنْ رُكُوبِ الدَّوَابِّ؛ فَيُفْتَى فِي كُلِّ بَلَدٍ بِحَسَبِ عُرْفِ أَهْلِهِ.

وَيُفْتَى كُلُّ أَحَدٍ بِحَسَبِ عَادَتِهِ، وَكَذَلِكَ إذَا حَلَفَ "لَا أَكَلْت رَأْسًا" فِي بَلَدٍ عَادَتُهُمْ أَكْلُ رُءُوسِ الضَّأْنِ خَاصَّةً لَمْ يَحْنَثْ بِأَكْلِ رُءُوسِ الطَّيْرِ وَالسَّمَكِ وَنَحْوِهَا، وَإِنْ كَانَ عَادَتُهُمْ أَكْلَ رُءُوسِ السَّمَكِ حَنِثَ بِأَكْلِ رؤوسها، وَكَذَلِكَ إذَا حَلَفَ لَا اشْتَرَيْت كَذَا وَلَا بِعْته وَلَا حَرَثْت هَذِهِ الْأَرْضَ وَلَا زَرَعْتهَا وَنَحْوُ ذَلِكَ، وَعَادَتُهُ أَنْ لَا يُبَاشِرَ ذَلِكَ بِنَفْسِهِ كَالْمُلُوكِ حَنِثَ قَطْعًا بِالْإِذْنِ وَالتَّوْكِيلِ فِيهِ، فَإِنَّهُ نَفْسُ مَا حَلَفَ عَلَيْهِ.

وَإِنْ كَانَ عَادَتُهُ مُبَاشَرَةَ ذَلِكَ بِنَفْسِهِ كَآحَادِ النَّاسِ فَإِنْ قَصَدَ مَنْعَ نَفْسِهِ مِنْ الْمُبَاشَرَةِ لَمْ يَحْنَثْ بِالتَّوْكِيلِ، وَإِنْ قَصَدَ عَدَمَ الْفِعْلِ وَالْمَنْعَ مِنْهُ جُمْلَةً حَنِثَ بِالتَّوْكِيلِ، وَإِنْ أَطْلَقَ اعْتَبَرَ سَبَبَ الْيَمِينِ وَبِسَاطَهَا وَمَا هَيَّجَهَا، وَعَلَى هَذَا إذَا أَقَرَّ الْمَلِكُ أَوْ أَغْنَى أَهْلُ الْبَلَدِ لِرَجُلٍ بِمَالٍ كَثِيرٍ لَمْ يُقْبَلْ تَفْسِيرُهُ بِالدِّرْهَمِ وَالرَّغِيفِ وَنَحْوِهِ مِمَّا يُتَمَوَّلُ، فَإِنْ أَقَرَّ بِهِ فَقِيرٌ يُعَدُّ عِنْدَهُ الدِّرْهَمُ وَالرَّغِيفُ كَثِيرًا قُبِلَ مِنْهُ"[4].

---

[1]- جزء من حديث حجّة النبي صلى الله عليه وسلم، رواه الإمام مسلم في صحيحه برقم: 237

[2]- أخرجه أحمد في مسنده برقم: 3418، والحاكم في المستدرك، واللفظ له، رقم: 4439، وهو حديث موقوف على عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال الحاكم عنه: «هذا حديث صحيح الإسناد، ولم يخرجاه، وله شاهد أصح منه إلا أن فيه إرسالا»

[3]- السالمي، نورالدين بن حميد، **جوهر النظام في علمي الدين والأحكام**، المطابع الذهبية، روي، سلطنة عمان، ط: 12، 1993، جزء3 ص:11

[4]-ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، ج:3، ص:50

ويضرب للعرف أمثلة كثيرة، منها ألفاظ: الحرّ، الدينار، اللباس، الثمار...ثمّ يختم كلامه بعبارة مهمّة، فيقول: "وَهَذَا بَابٌ عَظِيمٌ يَقَعُ فِيهِ الْمُفْتِي الْجَاهِلُ، فَيَغُرُّ النَّاسَ، وَيَكْذِبُ عَلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَيُغَيِّرُ دِينَهُ، وَيُحَرِّمُ مَا لَمْ يُحَرِّمْهُ اللَّهُ، وَيُوجِبُ مَا لَمْ يُوجِبْهُ اللَّهُ، وَاَللَّهُ الْمُسْتَعَانُ"[1].

ولقد اشتهر بين الفقهاء العمل بالعرف، ومن تمرّس في الفقه، علم أنّ "الركون إلى العوائد والأعراف أسلوب معتاد عند الأئمّة من غير خلاف، وقد وقع لهم ذلك في أبواب من الفقه كالنقود والسلم والمرابحة والآجال والوكالة والإقرار والهبات"[2]، وغير ذلك من أبواب الفقه التي تتعرّض لقضايا تتغيّر فيها عادات الناس بتغيّر الأزمان. وقد استقرأ الفقهاء أهمّية العرف، وقاموا بوضع العديد من القواعد التي تؤكّد أهمّية العرف وضرورة النظر إليه عند الفتوى، ومن هذه القواعد: "**العادة محكّمة**"[3]، وقاعدة: "**المعروف عرفًا كالمشروط شرطًا**"[4]، وقاعدة: "**المعروف بين التجار كالمشروط بينهم**"[5]، وقاعدة: "**التعيين بالعرف كالتعيين بالنصّ**"[6].

- أقسام العرف:

1- أقسام العرف من حيث العموم والخصوص:

أ- العرف العامّ:

هو الأمر المتعارف عليه بين عامّة الناس في أمر من الأمور[7]. ويدخل فيه كثيرٌ من الأعراف الجارية بين الناس اليوم كبيع المعاطاة، وتأجيل جانب من المهر في بعض المجتمعات.

والمراد بعامّة الناس: غالبهم وأكثرهم.

وفي أمر من الأمور: يشمل ما إذا كان قوليًا أو فعليًا.

ب- العرف الخاصّ:

هو ما تعارفه أهل بلد أو حرفة أو دين[8]. ومن أمثلته عرف التجّار فيما يعدّ عيبًا ينقص الثمن في البضاعة المبيعة، وما ليس كذلك.

2- أقسام العرف من حيث اعتبار الشرع:

---

[1]- ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، ج:4، ص:229

[2]- الونشريسي، أحمد بن يحي، **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ج:6، ص:63

[3]-مجموعة من العلماء، **مجلّة الأحكام العدلية**، المكتبة الأدبية، بيروت، 1302 هـ، ص: 24؛ السيوطي، جلال الدين، **الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية**، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكّة المكرّمة، ط:2، 1418هـ، ج:1، ص:148؛ ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم ابن نجيم الحنفي، **الأشباه والنظائر**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1403هـ، 1983م، ص: 101

[4]- السدلان، صالح بن غانم، **القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها**، دار بلنسية، الرياض، 1417هـ، ص: 390

[5]- السدلان، **القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها**، م.ن، ص: 390

[6]- السدلان، **القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها**، م.ن، ص: 390

[7]- ابن التمين، محمد عبدالله، **إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي**، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط:1، 1430هـ، 2009م ، ص:30

[8]- ابن التمين، **إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي، إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي**، م.س. ص: 30

أ- العرف الصحيح:

هو ما تعارفه الناس دون أن يحرّم حلالاً، أو يحلّ حرامًا، كتعارفهم على تقديم عربون في عقد الاستصناع[1].

ب- العرف الفاسد:

هو ما تعارفه الناس، ولكنّه يحلّ حرامًا أو يحرّم حلالاً، كتعاطي المسكرات، وهدايا العمّال والموظّفين[2]، والتعامل مع المصارف بالفائدة، وأنواع الفجور التي تستقرّ من جهة الأهواء والشهوات، وكما يخرج ما لم تتلقّه الطباع السليمة بالقبول كالكشف عن العورات، وعدم الاحتشام، والألفاظ المستقبحة.

3- أقسام العرف من حيث متعلّقه (موضوعه):

أ- العرف القولي:

عرّفه القرافي بقوله: "هو أن تكون عادة أهل العرف يستعملون اللفظ في معنى معيّن ولم يكن ذلك لغة"[3]. فأهمّ مجال يطبّق فيه العرف القولي، ويظهرُ فيه مداه الرحب هو ألفاظ المكلّفين، ذلك لما تقرّر من أنّ كلّ متكلّم إنّما يقصد ما يتعارفه، وأنّ مطلق الكلام بين الناس ينصرف إلى المتعارف.

فالعرف القولي إذن أن يتعارف الناس على استعمال لفظ أو ألفاظ معيّنة للدلالة على معانٍ خاصّة تختلف عن مدلول الألفاظ في اللغة بحيث لا يتبادر إلى الفهم غيره عند سماعه[4]، كتعارف الناس مثلا في بعض مناطق الجزائر على أنّ لفظ اللحم يقصد به لحم الحيوان-الضأن والبقر والإبل- دون السمك أو الطير مع العلم أنّه يشمله في اللغة.

ب- العرف العملي: يعرّفه القرافي بقوله: "أن يوضع اللفظ لمعنى يكثر استعمال أهل العرف لبعض أنواع ذلك المسمّى دون بقية أنواعه، مثاله: أنّ لفظ الثوب صادقٌ لغة على ثياب الكتّان والقطن والحرير والوبر والشعر، وأهل العرف إنّما يستعملون من الثياب الثلاثة الأوّل دون الأخيرين"[5].

ويعرّفه الزرقا بقوله: "هو اعتياد الناس على شيء من الأفعال العادية أو المعاملات المدنية"[6].

---

[1] - الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي**، م.س، ج:2، ص:830

[2] - **الهدايا التي تكون في سبيل مصلحة منتظرة واقعة أو متوقعة**، ففي مسند أحمد برقم: 23601 : عَنْ عُرْوَةَ بْنِ الزُّبَيْرِ، عَنْ أَبِي حُمَيْدٍ السَّاعِدِيِّ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: «**هَدَايَا الْعُمَّالِ غُلُولٌ**»؛ وعَنْ أَبِي حُمَيْدٍ السَّاعِدِيِّ، قَالَ: اسْتَعْمَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَجُلًا عَلَى صَدَقَاتِ بَنِي سُلَيْمٍ، يُدْعَى ابْنَ اللُّتْبِيَّةِ، فَلَمَّا جَاءَ حَاسَبَهُ، قَالَ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «**فَهَلَّا جَلَسْتَ فِي بَيْتِ أَبِيكَ وَأُمِّكَ، حَتَّى تَأْتِيَكَ هَدِيَّتُكَ إِنْ كُنْتَ صَادِقًا**» ثُمَّ خَطَبَنَا، فَحَمِدَ اللَّهَ وَأَثْنَى عَلَيْهِ، ثُمَّ قَالَ: " **أَمَّا بَعْدُ، فَإِنِّي أَسْتَعْمِلُ الرَّجُلَ مِنْكُمْ عَلَى العَمَلِ مِمَّا وَلَّانِي اللَّهُ، فَيَأْتِي فَيَقُولُ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ أُهْدِيَتْ لِي، أَفَلاَ جَلَسَ فِي بَيْتِ أَبِيهِ وَأُمِّهِ حَتَّى تَأْتِيَهُ هَدِيَّتُهُ، وَاللَّهِ لاَ يَأْخُذُ أَحَدٌ مِنْكُمْ شَيْئًا بِغَيْرِ حَقِّهِ إِلَّا لَقِيَ اللَّهَ يَحْمِلُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ، فَلَأَعْرِفَنَّ أَحَدًا مِنْكُمْ لَقِيَ اللَّهَ يَحْمِلُ بَعِيرًا لَهُ رُغَاءٌ، أَوْ بَقَرَةً لَهَا خُوَارٌ، أَوْ شَاةً تَيْعَرُ**" ثُمَّ رَفَعَ يَدَهُ حَتَّى رُئِيَ بَيَاضُ إِبْطِهِ، يَقُولُ: «**اللَّهُمَّ هَلْ بَلَّغْتُ**». رواه البخاري في صحيحه برقم: 6979-

[3] - القرافي، **الفروق**، م.س، ج:1، ص:377

[4] - الزحيلي، **أصول الفقه الإسلامي**، م.س، ج:2، ص:829

[5] - القرافي، القرافي، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي، **الفروق**، دار المعرفة، بيروت ، ج:1، ص:381

[6] - الزرقا، **المدخل الفقهي العام**، م.س، ج:2، ص:846

والمراد بالأفعال العادية: أفعال الناس الشخصية المعتادة بينهم، المتعلّقة بشؤونهم الحيوية، وذلك كطريقة الأكل والشرب، وطرائق استيفاء المنافع وحفظ الأموال وغيرها.

والمراد بالمعاملات المدنية: التصرّفات التي تترتّب عليها الحقوق بين الناس، سواء كانت عقودًا أم غيرها. ومن أمثلة ذلك بيع المعاطاة، وهو بيع لا إيجاب فيه ولا قبول، وإنّما جرى العرف أن يأخذ المشتري السلعة من البائع، ويدفع إليه النقود. ومن أمثلته تعارف الناس في بعض المجتمعات تأجيل قسم من المهر إلى ما بعد الوفاة أو الطلاق.

وللإباضية "إسهامهم في الاعتماد على العرف في كثير من فتاويهم، وإن لم يتطرّقوا إلى تقاسيم العرف وأنواعه...واكتفوا بمراعاته في مجال الأيمان والنذور والنكاح والطلاق وبعض العقود."[1].

- **المبحث الثالث: شروط العمل بالعرف:** اشترط العلماء للعمل بالعرف شروطًا أهمّها:

1- **ألاّ يترتّب على العمل بالعرف تعطيل نصّ ثابتٍ أو معارضة أصل قطعي؛** فمن المعلوم أنّ العرف لا يستقلّ بإنشاء الحكم الشرعي، وإنّما هو فقط يؤدّي وظيفته في تنزيل الحكم الشرعي على الواقع، وعليه فلو تعارض العرف مع النصّ أو الأصل الشرعي القطعي، فإنّ هذا العرف لا يُلتَفَتُ إليه، كتعارف الناس التعامل بالربا؛ لأنّ الشرع بنصوصه وقواعده هو الأساس الأوّل والمرجع لكلّ نزاع وتخاصم، قال الله تعالى: ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُومِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَاوِيلاً﴾[النساء، الآية: 59)، وأجمع العلماء على أن لا يخالفَ العرفُ الذي يعتبر وتبنى عليه الأحكام نصًّا شرعيًا[2]. يقول الناظم:

فالعرف إن خالَف أمر الباري	**وجــب أن يُنبذ في البــراري**
إذ ليس بالمفيد جري العيد[3]	**بخُلْف أمـر المبـدئ المعيـد[4]**

2-أن يكون العرف مطّردًا أو غالبًا، ويقصد بالاطّراد أن يكون العمل بالعرف مستمرًّا في جميع الحوادث لا يتخلّف؛ والمراد بالغلبة أن يكون منتشرًا بين أهله، والعمل به وجريانه بين ذويه واقع في أغلب الحوادث[5].

يقول العلماء: "إنّما تُعتبر العادة إذا اطّردت أو غلبت"[1]، ولا يقدح في ذلك تخلّفه على وجه الندور، يقول الشاطبي: "وإذا كانت العوائد معتبرة شرعًا، فلا يقدح اعتبارَها انخراقُها، ما بقيت عادة على الجملة، وإنّما ينظر في انخراقها.

---

[1]- باجو، مصطفى بن صالح، **منهج الاجتهاد عند الإباضية**، مكتبة الجيل الواعد، مسقط، عمان،ط:1، 1426هـ-2005م، ص:747

[2]- الزحيلي، وهبة، **الوجيز في أصول الفقه** ، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1419هـ، ص:99، الزرقا، **المدخل الفقهي العام**، ص: 144، الزحيلي، محمد مصطفى، **القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة**، دار الفكر، دمشق، ط:3، 1430هـ، ص:309

[3] - يقصد بها جمع عادة

[4] - ابن التمين، **إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي**، م.س، ص: 81

[5]- الهرموش، محمود مصطفى عبود آل الهرموش، **معجم القواعد الفقهية الإباضية**، وزارة الأوقاف، سلطنة عمان. جج:1، ص:ص:703

ومعنى انخراقها أنّها تزول بالنسبة إلى جزئي"[2].

3- **أن يكون العرف مقارنًا أو سابقًا**: اشترط الفقهاء في العُرف ليُعتبر أن يسبق العملُ به الواقعةَ التي يُراد ردّها إليه، فلا عبرة بالعرف الطارئ، وأن يكون باقيًا سريانه لم يتغيّر، يقول ابن نجيم: "العرف الذي تُحمل عليه الألفاظ إنّما هو العرف المقارن أو السابق دون المتأخّر، ولذا قالوا لا عبرة بالعرف الطارئ"[3]. فالعرف المتقدّم مع استمرار العمل به، هو الذي يفسّر إقرارات الناس ووصاياهم وعقودهم، وهو الذي يردّون إليه عند التنازع.

4- **ألاّ يعارضَ العُرْفُ تصريحًا بخلافه**، فإن خالَف العرفُ شرْطًا على خلافه، يقدّم الشرطُ لأنّه أقوى، ومثال ذلك: لو استأجر شخصٌ سيّارة أجرة لنقله من مكان إلى آخر، واتّفق مع صاحبها أن يدفع له ألف دينار مثلاً، وعند الوصول ليس لصاحب السيّارة أن يطلب منه أكثر من المبلغ المتّفق عليه، بحجّة أنّ ذلك هو عرف الناس، كما أنّه ليس للمستأجر أن يدفع أقلّ منه، بحجّة أنّ ذلك هو العرف، فالاعتبار للشرط وهو المصرّح به، ودلالة النطق أقوى من دلالة العرف.

5- **التكرار والشيوع**: بمعنى أنّ العادة حتّى تعتبر، لابدّ من تكرار استعمالها، وشيوع العمل بها إلى غاية أن يصير المعنى المنقول إليه مفهومًا بغير قرينة، ويكون هو السابق إلى الفهم دون غيره عند الإطلاق[4].

- المبحث الرابع: موقف علماء الشريعة الإسلامية من تغيّر الفتوى بتغيّر العرف، وشروطهم في ذلك:

إنّ مصلحة الناس هي الحكمة التي لأجلها يشرع حكم في حالٍ خاصّة، سواء كانت تلك المصلحة لجلب منفعة، أو درء مفسدة، لذلك وجب أن يتغيّر الحكم كلّما تغيّرت تلك العلّة، لأنّ الحكم يدور مع علّته وجودًا وعدمًا، قال الناظم[5]:

وكلّ ما انبنى على العرف يدورْ	**معْه وجودًا عدمًا دورَ البدور**
فاحذر جمودك على مافي الكتب	**فيما جرى عرفٌ به بل منه تُب**
لأنّه الضلال والإضلال	**إذ قد خلت من أهلها الأطلال**
فكلّ ما في الشرع فهو تابع	**إلى العوائد لها مجامع**
فما اقتضته عادة تجدّدت	**تعيّن الحكم به إذا بدتْ**
وهذه قاعدة فيها اجتهدْ	**كلٌّ وأُجمع عليها للأبد**
لذلك قالوا من أتى مستفتيًا	**سئل عن عادته فأفتيا**
بما اقتضته عادة المستفتي	**وإن يكن خالف عُرف المفتي**

---

[1] - ابن نجيم، **الأشباه والنظائر**، م.س، ص: 103

[2] - الشاطبي، أبو إسحاق بن موسى اللخمي الغرناطي، **الموافقات في أصول الشريعة**، تخريج عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1425هـ، 392

[3] - ابن نجيم، **الأشباه والنظائر**، م.س، ص: 110

[4] - ابن فرحون، أبو الوفاء إبراهيم بن محمد، **تبصرة الحكّام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام**، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1958، ج:2، ص:57

[5] - ابن التمين، **إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي**، م.س، ص:119-120

وقد جعل العلماءُ الأعرافَ والعوائدَ من أسباب هذا التغيّر، فربّما جدّت أعرافٌ لحاجة ناشئة، تنتقل بموجبها مصلحة الناس، وتنقطع المناسبة بين الحكم وتلك الحالة الجديدة، فيجب الحكم في هذه الحالات المستجدّة بما يناسبها.

يقول القرافي: "إنّ إجراء الأحكام التي مُدركها العوائد مع تغيّر تلك العوائد خلاف الإجماع، وجهالة في الدين، بل كلّ ما هو في الشريعة يتبع العوائد، يتغيّر الحكم فيه عند تغيّر العادة إلى ما تقتضيه العادة المتجدّدة"[(1)].

ويؤكّد هذا المعنى في موضع آخر فيقول: "إنّ الأحكام المترتّبة على العوائد تدور معها كيفما دارت، وتبطل معها إذا بطلت، كالنقود في المعاملات، والعيوب في الأعواض، ونحو ذلك، فلو تغيّرت العادة في النقد والسكّة إلى سكّة أخرى، يحمل الثمن في البيع على السكّة التي تجدّدت العادة بها، دون ما قبلها، وعلى هذا القانون تراعى الفتاوى على طول الأيّام، فمهما تجدّد العرف فاعتبره، ومهما سقط فأسقطه، ولا تجمد على المسطور في الكتب طول عمرك، بل إذا جاء رجل من غير أهل إقليمك يستفتيك لا تجره على عرف بلده، وأجره عليه، وأفته به دون عرف بلدك والمقرّر في كتبك، فهذا هو الحقّ الواضح، والجمودُ على المنقولات أبدًا ضلال في الدين، وجهل بمقاصد علماء المسلمين والسلف الماضين"[(2)].

ويقول الشاطبي، بعد أن يذكر مثالا لتغيّر الفتوى بتغيّر العرف، وهو الحكم بعد الدخول بأنّ القول قول الزوج في دفع الصداق بناء على العادة، أو القول قول الزوجة بناء على عادة غير تلك العادة[(3)]، فيقول: "وهكذا سائر الأمثلة. فالأحكام ثابتة تتبع أسبابها حيث كانت بإطلاق"[(4)]؛ ثمّ يؤكّد ذلك بكلام نفيس فيقول: "واعلم أنّ ما جرى ذكره هنا من اختلاف الأحكام عند اختلاف العوائد، فليس في الحقيقة باختلاف في أصل الخطاب؛ لأنّ الشرع موضوع على أنّه دائمٌ أبديٌّ، لو فرض بقاء الدنيا من غير نهاية والتكليف كذلك، لم يحتج في الشرع إلى مزيد. وإنّما معنى الاختلاف أنّ العوائد إذا اختلفت، رجعت كلّ عادة إلى أصل شرعي يحكم به عليها، كما في البلوغ مثلاً، فإنّ الخطاب التكليفي مرتفع عن الصبيّ ما كان قبل البلوغ، فإذا بلغ وقع عليه التكليف، فسقوط التكليف قبل البلوغ، ثمّ ثبوته بعده ليس باختلاف في الخطاب، وإنّما وقع الاختلاف في العوائد، أو في الشواهد"[(5)].

ويقرّر العلاّمة ابن القيم هذه المسألة فيقول: "فَهَذَا أَصْلٌ عَظِيمٌ يَحْتَاجُ إلَيْهِ الْمُفْتِي وَالْحَاكِمُ، فَإِنْ لَمْ يَكُنْ فَقِيهًا فِيهِ فَقِيهًا فِي الْأَمْرِ وَالنَّهْيِ ثُمَّ يُطَبِّقُ أَحَدَهُمَا عَلَى الْآخَرِ، وَإِلَّا كَانَ مَا يَفْسُدُ أَكْثَرَ مِمَّا يَصْلُحُ، فَإِنَّهُ إذَا

---

(1)- القرافي، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي، **الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرّفات القاضي والإمام**، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1416هـ؛ ص: 218

(2)- القرافي، **الفروق**، م.س ج:1، ص: 176-177

(3)- الشاطبي، أبو إسحاق بن موسى اللخمي الغرناطي، **الموافقات في أصول الشريعة**،م.س، ص:390

(4)- الشاطبي، **الموافقات**، ن.م، ص: 390

(5)- الشاطبي، **الموافقات**، ن.م، ص: 390

لَمْ يَكُنْ فَقِيهًا فِي الْأَمْرِ لَهُ مَعْرِفَةٌ بِالنَّاسِ تَصَوَّرَ لَهُ الظَّالِمُ بِصُورَةِ الْمَظْلُومِ وَعَكْسُهُ، وَالْمُحِقُّ بِصُورَةِ الْمُبْطِلِ وَعَكْسُهُ، وَرَاجَ عَلَيْهِ الْمَكْرُ وَالْخِدَاعُ وَالِاحْتِيَالُ، وَتَصَوَّرَ لَهُ الزِّنْدِيقُ فِي صُورَةِ الصِّدِّيقِ، وَالْكَاذِبُ فِي صُورَةِ الصَّادِقِ، وَلَبِسَ كُلُّ مُبْطِلٍ ثَوْبَ زُورٍ تَحْتَهَا الْإِثْمُ وَالْكَذِبُ وَالْفُجُورُ، وَهُوَ لِجَهْلِهِ بِالنَّاسِ وَأَحْوَالِهِمْ وَعَوَائِدِهِمْ وَعُرْفِيَّاتِهِمْ لَا يُمَيِّزُ هَذَا مِنْ هَذَا، بَلْ يَنْبَغِي لَهُ أَنْ يَكُونَ فَقِيهًا فِي مَعْرِفَةِ مَكْرِ النَّاسِ وَخِدَاعِهِمْ وَاحْتِيَالِهِمْ وَعَوَائِدِهِمْ وَعُرْفِيَّاتِهِمْ، فَإِنَّ الْفَتْوَى تَتَغَيَّرُ بِتَغَيُّرِ الزَّمَانِ وَالْمَكَانِ وَالْعَوَائِدِ وَالْأَحْوَالِ، وَذَلِكَ كُلُّهُ مِنْ دِينِ اللَّهِ كَمَا تَقَدَّمَ بَيَانُه"[(1)].

ثمّ يضيف كلامًا قيّمًا فيقول: "وَمَنْ أَفْتَى النَّاسَ بِمُجَرَّدِ الْمَنْقُولِ فِي الْكُتُبِ عَلَى اخْتِلَافِ عُرْفِهِمْ وَعَوَائِدِهِمْ وَأَزْمِنَتِهِمْ وَأَمْكِنَتِهِمْ وَأَحْوَالِهِمْ وَقَرَائِنِ أَحْوَالِهِمْ فَقَدْ ضَلَّ وَأَضَلَّ، وَكَانَتْ جِنَايَتُهُ عَلَى الدِّينِ أَعْظَمَ مِنْ جِنَايَةِ مَنْ طَبَّبَ النَّاسَ كُلَّهُمْ عَلَى اخْتِلَافِ بِلَادِهِمْ وَعَوَائِدِهِمْ وَأَزْمِنَتِهِمْ وَطَبَائِعِهِمْ بِمَا فِي كِتَابٍ مِنْ كُتُبِ الطِّبِّ عَلَى أَبْدَانِهِمْ، بَلْ هَذَا الطَّبِيبُ الْجَاهِلُ وَهَذَا الْمُفْتِي الْجَاهِلُ أَضَرُّ مَا عَلَى أَدْيَانِ النَّاسِ وَأَبْدَانِهِمْ وَاَللَّهُ الْمُسْتَعَانُ"[(2)]. ويضيف في موضع آخر: "لَا يَجُوزُ لَهُ أَنْ يُفْتِيَ فِي الْإِقْرَارِ وَالْأَيْمَانِ وَالْوَصَايَا وَغَيْرِهَا مِمَّا يَتَعَلَّقُ بِاللَّفْظِ بِمَا اعْتَادَهُ هُوَ مِنْ فَهْمِ تِلْكَ الْأَلْفَاظِ دُونَ أَنْ يَعْرِفَ عُرْفَ أَهْلِهَا وَالْمُتَكَلِّمِينَ بِهَا فَيَحْمِلَهَا عَلَى مَا اعْتَادُوهُ وَعَرَفُوهُ، وَإِنْ كَانَ مُخَالِفًا لِحَقَائِقِهَا الْأَصْلِيَّةِ، فَمَتَى لَمْ يَفْعَلْ ذَلِكَ ضَلَّ وَأَضَلَّ"[(3)].

ويبيّن أنّ "الأحكام نوعان:

- نوع لا يتغيّر عن حالة واحدة، هو عليها، لا بحسب الأزمنة ولا الأمكنة، ولا اجتهاد الأئمّة، كوجوب الواجبات، وتحريم المحرّمات، والحدود المقدّرة بالشرع على الجرائم ونحو ذلك، فهذا لا يتطرّق إليه تغيير ولا اجتهاد يخالف ما وضع عليه.

- والنوع الثاني: ما يتغيّر بحسب اقتضاء المصلحة له زمانا ومكانًا وحالا، كمقادير التعزيرات وأجناسها، وصفاتها، فإنّ الشارع ينوّع فيها بحسب المصلحة"[(4)].

وقد بسط هذا المعنى في موضع سابق، وعقد فصلا طويلا فيه، وأورد أمثلة كثيرة فقال: "فَصْلٌ فِي تَغْيِيرِ الْفَتْوَى، وَاخْتِلَافِهَا بِحَسَبِ تَغَيُّرِ الْأَزْمِنَةِ وَالْأَمْكِنَةِ وَالْأَحْوَالِ وَالنِّيَّاتِ وَالْعَوَائِدِ الشَّرِيعَةُ مَبْنِيَّةٌ عَلَى مَصَالِحِ الْعِبَادِ هَذَا فَصْلٌ عَظِيمُ النَّفْعِ جِدًّا وَقَعَ بِسَبَبِ الْجَهْلِ بِهِ غَلَطٌ عَظِيمٌ عَلَى الشَّرِيعَةِ أَوْجَبَ مِنْ الْحَرَجِ وَالْمَشَقَّةِ وَتَكْلِيفِ مَا لَا سَبِيلَ إلَيْهِ مَا يُعْلَمُ أَنَّ الشَّرِيعَةَ الْبَاهِرَةَ الَّتِي فِي أَعْلَى رُتَبِ الْمَصَالِحِ لَا تَأْتِي بِهِ؛ فَإِنَّ الشَّرِيعَةَ مَبْنَاهَا وَأَسَاسُهَا عَلَى الْحِكَمِ وَمَصَالِحِ الْعِبَادِ فِي الْمَعَاشِ وَالْمَعَادِ، وَهِيَ عَدْلٌ كُلُّهَا، وَرَحْمَةٌ كُلُّهَا، وَمَصَالِحُ كُلُّهَا، وَحِكْمَةٌ كُلُّهَا؛ فَكُلُّ مَسْأَلَةٍ خَرَجَتْ عَنْ الْعَدْلِ إلَى الْجَوْرِ، وَعَنْ الرَّحْمَةِ إلَى ضِدِّهَا، وَعَنْ الْمَصْلَحَةِ إلَى الْمَفْسَدَةِ، وَعَنْ الْحِكْمَةِ إلَى الْبَعْثِ؛ فَلَيْسَتْ مِنْ الشَّرِيعَةِ وَإِنْ أُدْخِلَتْ فِيهَا بِالتَّأْوِيلِ؛ فَالشَّرِيعَةُ عَدْلُ اللَّهِ بَيْنَ عِبَادِهِ، وَرَحْمَتُهُ بَيْنَ خَلْقِهِ، وَظِلُّهُ فِي أَرْضِهِ، وَحِكْمَتُهُ الدَّالَّةُ عَلَيْهِ وَعَلَى صِدْقِ رَسُولِهِ صَلَّى اللَّهُ

---

(1)- ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، ج:4، ص: 204-205

(2)- ابن القيم، **إعلام الموقعين**، ج:3، ص: 94

(3)-ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، ج:4، ص: 228

(4)- ابن قيم الجوزية، **إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان**، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار المعرفة، بيروت، ط:2، 395 هـ، ج:1، ص:330.

عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَتَمَّ دَلَالَةً وَأَصْدَقُهَا، وَهِيَ نُورُهُ الَّذِي بِهِ أَبْصَرَ الْمُبْصِرُونَ، وَهُدَاهُ الَّذِي بِهِ اهْتَدَى الْمُهْتَدُونَ، وَشِفَاؤُهُ التَّامُّ الَّذِي بِهِ دَوَاءُ كُلِّ عَلِيلٍ، وَطَرِيقُهُ الْمُسْتَقِيمُ الَّذِي مَنْ اسْتَقَامَ عَلَيْهِ فَقَدْ اسْتَقَامَ عَلَى سَوَاءِ السَّبِيلِ"[1].

ويقول ابن خلدون: "إنّ أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقرّ، وإنّما هو اختلاف على الأيّام والأزمنة، وانتقال من حال إلى حال، وكما يكون ذلك في الأشخاص والأوقات والأمصار، فكذلك يقع في الآفاق والأقطار والأزمنة والدول"[2].

ومن خلال هذه الحقيقة الاجتماعية ندرك أنّ مصالح الناس تتبدّل بحسب تبدّل مظاهر المجتمع البشري، فمهما كانت مصالح العباد أساس كلّ تشريع، كان من الضروري والمنطقي أن تتبدّل الفتوى وتتغيّر وفق تبدّل الزمان وتغيّره.

ولذلك فإنّ الأحكام المبنية على العرف والعادة تتغيّر بتغيّر أعراف الناس وعاداتهم مراعاة لمصالحهم ورفعًا للحرج عنهم، ولأهمّية هذا الأمر يقول ابن عابدين[3]:

والعرف في الشرع له اعتبار لـذا عليه الحكـم قد يُدار

ويقول الزرقا: "فإن كان عُرفهم وعادتهم يستدعيان حكمًا ثمّ تغيّرا إلى عرفٍ وعادة أخرى، فإنّ الحكم يتغيّر إلى ما يوافق ما انتقل إليه عرفهم وعاداتهم"[4].

فكما قرّر القدامى أنّ من أسباب تغيّر الفتوى تغيّر العرف والعادة، قرّر ذلك المعاصرون كذلك، فنجد مثلاً أبو سنّة يعقد في كتابه: "**العرف والعادة في رأي الفقهاء**" فصلاً بعنوان: "تبدّل الأحكام بالعرف والعادة"، ويقول فيه: "إنّ المقصد الأعظم للشريعة هو حفظ مصالح الخلق على اختلافها، وإنّ ممّا به حفظها: مراعاة العرف والعادة؛ وإنّ هذه المراعاة التي بها حفظ المصالح قد تستدعي لا محالة تغيّر الأحكام"[5].

وقرّر الفقهاء أنّ "**العادة محكّمة**"[6]، وجعلوها إحدى القواعد الفقهية الكبرى التي تبنى عليها الأحكام[7]، ويقول البوطي: "مراعاة الشريعة لأعراف الناس بشرط أن لا تجرّ عليهم مفسدة، ولا تهدر لهم مصلحة، سواء كانت تلك الأعراف معدودة في المقاصد بالنسبة لتصرّفاته، أو معدودة في الوسائل

---

(1)-ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، ج:3، ص: 14-70

(2)- ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدّمة**، طبعة دار الهيثم، القاهرة، ط:1، 1426هـ، ص: 24

(3)- ابن عابدين، أمين بن عمر، **ردّ المحتار على الدر المختار في شرح تنوير الأبصار**، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1421هـ، ج:3، ص:147

(4)- الزرقا، أحمد، **شرح القواعد الفقهية**، تحقيق مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم، دمشق، ط:2، 1989، ص: 227

(5)- أبو سنة، أحمد فهمي، **العرف والعادة في رأي الفقهاء**، مطبعة الأزهر، القاهرة، 1947، ص: 83

(6)-مجموعة من العلماء، **مجلّة الأحكام العدلية**، المكتبة الأدبية، بيروت، 1302 هـ، ص: 24؛ السيوطي، جلال الدين، **الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية**، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكّة المكرّمة، ط:2، 1418هـ، ج:1، ص:148؛ ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم ابن نجيم الحنفي، **الأشباه والنظائر**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1403هـ، 1983م، ص: 101

(7)- البوطي، محمد سعيد رمضان، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، دمشق، ط:4، 1402هـ، ص:281

والأسباب"[1]؛ ذلك لـ"أنّ الأحكام الشرعية التي تتبدّل تبدّل الأزمان، مهما تغيّرت باختلاف الزمن، فإنّ المبدأ الشرعيّ فيها واحد، وهو إحقاق الحقّ، وجلب المصالح ودرء المفاسد، وليس تبدّل الأحكام إلاّ تبدّل الوسائل والأساليب الموصلة إلى غاية الشارع، فإنّ تلك الوسائل والأساليب في الغالب لم تحدّدها الشريعة الإسلامية، بل تركتها مطلقة لكي يختار منها في كلّ زمان ومكان ما هو أصلح في التنظيم نتاجًا، وأنجح في التقويم علاجًا"[2].

ومن المعهود لدى الناس والمقطوع به أنّ العادة تتغيّر؛ فما دامت بعض الأحكام تبنى عليها، فهي ستتغيّر تبعًا لها. ومثاله أن يكون من عادة النّاس في بلد ما أن يدفع المؤجِّر مصاريف إصلاح المحلّ المؤجَّر فيفتى أو يُقْضى بناءً على هذا العرف، ثمّ يتغيّرُ العرفُ فيصبح المستأجر هو المطالَبُ بذلك، فيُفْتى به[3].

وقد أسّسوا بناءً على ذلك قاعدة: "**لا ينكر تغيّر الأحكام بتغيّر الأزمان**"[4].

وجاء في شرح هذه القاعدة: "المراد أنّ الأحكام المبنية على العرف والعادة لا على النصّ والدليل تتبدّل مع تبدّل العرف والعوائد التي بنيت عليها"[5].

ويبيّن زيدان هذا التغيّر ومحلّه، فيقول: "وهذا التغيّر في الأحكام لا يتناول إلاّ الأحكام المبنيّة على العرف، فلا يتناول الأحكام القطعية التي جاءت بها الشريعة، كما أنّ هذا التغيّر لا يعدّ نسخًا للشريعة، لأنّ الحكم باقٍ، وإنّما لم تتوافر له شروط التطبيق، فطّبق غيره، يوضّحه أنّ العادة إذا تغيّرت، فمعنى ذلك: أنّ حالة جديدة قد طرأت تستلزم تطبيق حكم آخر، أو أنّ الحكم الأصلي باقٍ، ولكن تغيّر العادة، استلزم توافر شروط معيّنة لتطبيقه"[6].

وهذا الكلام سبق وأن قرّره الشاطبي، كما أشير إليه سابقًا: "...وإنّما معنى الاختلاف أنّ العوائد إذا اختلفت، رجعت كلّ عادة إلى أصل شرعي يحكم به عليها"[7].

ومن الأمثلة التي تدخّل فيها العرف، صدقة أو زكاة الفطر، ففي الحديث الذي رُوِيَ عن ابن عمر قال: "**إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَمَرَ بِزَكَاةِ الْفِطْرِ صَاعٍ مِنْ تَمْرٍ أَوْ صَاعٍ مِنْ شَعِيرٍ**"[8].

---

[1] - البوطي، ن.م، ص: 82

[2] - الزرقا، مصطفى أحمد، **المدخل الفقهي العام**، دار القلم، دمشق، ط:1، 1418هـ، ج:2، ص:942

[3] - عياد، صفاء خضر إسماعيل، **أثر المتغيّرات المستمرّة على الفتوى**، مذكرة ماجستير غير مطبوعة، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية - غزّة، 2015، ص: 64

[4] -مجموعة من العلماء، **مجلّة الأحكام العدلية**، ص:24؛ الزرقا، مصطفى أحمد، **المدخل الفقهي العام**، دار القلم، دمشق، ط:1، 1418هـ، ج:2، ص:941 وما بعدها

[5] - رستم، سليم باز رستم اللبناني، **شرح مجلّة الأحكام العدلية**، دار إحياء التراث العربي، ط:3، ص: 26؛ الزرقا، أحمد بن محمد، **شرح القواعد الفقهية**، م.س، ص:220

[6] - زيدان، عبدالكريم، **الوجيز في أصول الفقه**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:5، 1417هـ، ص: 259

[7] - الشاطبي، **الموافقات**، م.س، ص: 390

[8] - رواه الإمام مسلم في صحيحه برقم: 1638

ونظرا لاختلاف الأقوات في بلاد المسلمين، فقد أفتت اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء باعتبار أقوات أخرى، فقالت في الفتوى رقم: 9386: "زكاة الفطر صاع من البرّ أو التمر أو الأرز ونحوها من قوت البلد للشخص الواحد".

ومن أمثلة العرف ما ذكره ابن بركة: "من حلف لا يأكل بيضًا، لا يحنث بأكل بيض السمك؛ لأنّ عرف الناس وعاداتهم ومقاصدهم على بيض الدجاج.

ولو حلف لا يسكن بيتًا؛ فكلّ بيت من حجر أو مدر يسكنه حنث، وإن سكن بيتًا من شعر أو نحو ذلك لم يحنث، لأنّ البيوت المعروفة والمقصود إليها هو ما ذكرنا، ولا اعتبار لتسميتها في القرآن بيوتًا﴿ وَجَعَلَ لَكُم مِّن جُلُودِ ٱلْأَنْعَٰمِ بُيُوتًا ﴾[النحل:80]، إذ في القرآن تسمية السمك لحمًا ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِى سَخَّرَ ٱلْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا۟ مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا ﴾[النحل:14]، وتسمية السماء سقفًا﴿ وَجَعَلْنَا ٱلسَّمَآءَ سَقْفًا مَّحْفُوظًا ﴾ [الأنبياء:32]، والأرض فراشًا﴿ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا ﴾ [البقرة:22]، فإنّما الأيمان على المقاصد والعادات، مع تعلّق الأسماء بمسمّياتها"[1].

وقد حدّد العلماء صفات للمفتي المجتهد أجملها الوارجلاني بقوله: "إنّ الذي يجوز له الرأي والاجتهاد في النوازل، من كان عارفًا بوضع الأدلّة مواضعها من جهة العقل والشرع والتوقيف فيها، ويكون عالمًا بأصول الديانات وأصول الفقه، وعالمًا بأحكام الخطاب في فنون الشريعة من العموم والخصوص، والأوامر والنواهي، والمفسَّر والمجمل، والمنصوص والنسخ. ويعلم من النحو واللغة وما يفهم به من معاني الكلام، كلام العرب، فإنّه يحتاجهما للقرآن والسنّة والآثار ...فإن حُرِم المجتهد شيئًا من هذه الشروط، كان راوية لا عارِفًا، ومتفقّهًا لافقيهًا"[2].

- **الخاتمة:**

أحمد الله تعالى وأشكره على نعمه التي لا تعدّ ولا تحصى، ومنها التوفيق لإتمام هذا البحث، وقد توصّلت إلى جملة من النتائج، منها:

- بناءً على ما سبق نقرّر قاعدة: "**تغيّر الفتوى بتغيّر الأحوال**".

- إنّ تغيّر الفتوى من الأمور المفرّعة عن القاعدة: "**العادة محكّمة**"، والمتّفق على العمل بها بين الفقهاء.

- موضوع القاعدة، هو الأحكام المستندة إلى الأعراف والعادات، وهي الأحكام المبنية على المصالح التي تكفل استمرارية الشريعة وصلاحيتها لكلّ زمان ومكان.

- اتفق العلماء على العمل بقاعدة "**تغيّر الفتوى بتغيّر العرف**".

---

(1) - باجو، مصطفى بن صالح، **منهج الاجتهاد عند الإباضية**،م.س. ص: 748، نقلا عن: ابن بركة،الجامع، ج:2، ص:89-90

(2)- الوارجلاني،أبو يعقوب يوسف بن إبراهيم، **العدل والإنصاف في معرفة أصول الفقه والاختلاف**، وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عُمان، 1404هـ،1984 م، ج:2، ص:4

- نبّه الفقهاء على أنّه لا ينبغي للمفتي الجمود على ما في الكتب من غير مراعاة تبدّل الأعراف.

- توصيات:

إنّ عصرنا الحالي تغيّرت فيه أشياء كثيرة في حياة الناس، نتيجة التطوّر العلمي والتكنولوجي والاقتصادي والحضاري الهائل الذي قلب حياة الأمم والمجتمعات. ومن هنا نقترح التوصيات الآتية:

1- أن يكون من يتصدّى للفتوى على معرفة تامّة بأعراف الناس في المجتمعات التي يفتي فيها.

2- إنّ هناك أعرافًا كثيرة تغيّرت في الناحية الاقتصادية والاجتماعية وهي تقتضي تغيّر الفتوى من الفقيه المعاصر، مثل بعض الأعراف التجارية والمالية الحديثة كقبض الصكوك والتعاقد عبر الفاكس أو الهاتف أو الأنترنيت، تيسيرًا لمعاملات الناس، وجعلهم يرتبطون بشريعة الله في ممارساتهم اليومية.

3- التركيز على الفتوى الجماعية في النوازل والمستجدّات لكون الإفتاء الجماعي أقرب إلى الوصول للصواب..

- المصادر والمراجع:

1- ابن التمين، محمد عبدالله، **إعمال العرف في الأحكام والفتاوى في المذهب المالكي**، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط:1، 1430هـ، 2009م

2- ابن أمير الحاج، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن محمد، **التقرير والتحبير في شرح التحرير**، دار الكتب العلمية، ط:2، 1983م

3- ابن خلدون، عبد الرحمن، **المقدمة**، طبعة دار الهيثم، القاهرة، ط:1، 1426هـ

4- ابن عابدين، أمين بن عمر، **ردّ المحتار على الدر المختار في شرح تنوير الأبصار**، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1421هـ

5- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب، 1423هـ

6- ابن فرحون، أبو الوفاء إبراهيم بن محمد، **تبصرة الحكّام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام**، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1958م

7- ابن قيم الجوزية، **إعلام الموقّعين عن ربّ العالمين**، تحقيق طه عبد الرؤوف سعد، دار الجيل، بيروت، ط:4، 1973

8- ابن قيم الجوزية، **إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان**، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار المعرفة،بيروت، ط:2، 1395هـ

9- ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط:1

10- ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم ابن نجيم الحنفي، **الأشباه والنظائر**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1403هـ، 1983م

11- أبو سنة، أحمد فهمي، **العرف والعادة في رأي الفقهاء**، مطبعة الأزهر، القاهرة، 1947م

12- الأزهري، **معجم تهذيب اللغة**، دار المعرفة، بيروت، ط:1، 1422هـ

13- الأنصاري، عبد العلي محمد بن نظام الدين، **فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت**، مطبوع بذيل المستصفى، دار العلوم الحديثة، بيروت

14- البورنو، محمد صدقي بن أحمد، **موسوعة القواعد الفقهية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط:1، 2003م

15- البوطي، محمد سعيد رمضان، **ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية**، مؤسّسة الرسالة، دمشق، ط:4، 1402هـ

16- الجرجاني، علي بن محمد الشريف، **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، 1985م

17- الدريني، فتحي، **المناهج الأصولية في الاجتهاد بالرأي**، دار الرشيد، دمشق، ط:1، 1976م

18- الدعاس، عزت عبيد، **القواعد الفقهية مع الشرح الموجز**، دار الترمذي، بيروت، ط:3، 1409هـ

19- الزحيلي، محمد مصطفى، **القواعد الفقهية وتطبيقاتها في المذاهب الأربعة**، دار الفكر، دمشق، ط:3، 1430هـ

20- الزحيلي، وهبة، **أصول الفقه الإسلامي**، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط:2، 1998م

21- الزحيلي، وهبة، الفقه الإسلامي ومستجدّات العصر، مطبعة جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان، 2009

22- الزحيلي، وهبة، **الوجيز في أصول الفقه** ، دار الفكر، دمشق، ط:1، 1419هـ

23- الزرقا، أحمد بن محمّد، **شرح القواعد الفقهية**، تحقيق مصطفى أحمد الزرقا، دار القلم، دمشق، ط:2، 1409هـ، 1989م

24- الزرقا، مصطفى أحمد، **المدخل الفقهي العام**، دار القلم، دمشق، ط:1، 1418هـ

25- السدلان، صالح بن غانم، **القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها**، دار بلنسية، الرياض، 1417هـ

26- السيوطي، جلال الدين، **الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية**، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكة المكرمة، ط:2، 1418هـ

27- الشاطبي، أبو إسحاق بن موسى اللخمي الغرناطي، **الموافقات في أصول الشريعة**، تخريج عبد الله دراز، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1425هـ

28- الغزالي، أبو حامد، **المستصفى من علم الأصول**، المطبعة الأميرية، بولاق، 1322هـ

29- القرافي، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي، **الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرّفات القاضي والإمام**، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، 1416هـ

30- القرافي، أبو العباس أحمد بن إدريس الصنهاجي، **الفروق**، دار المعرفة، بيروت.

31- القرضاوي، يوسف، **الفتوى بين الانضباط والتسيّب**، المكتب الإسلامي، دمشق، ط:2، 1995م

32- الهرموش، محمود مصطفى عبود آل الهرموش، **معجم القواعد الفقهية الإباضية**، وزارة الأوقاف، سلطنة عمان.

33- الوارجلاني،أبو يعقوب يوسف بن إبراهيم، **العدل والإنصاف في معرفة أصول الفقه والاختلاف**، وزارة التراث القومي والثقافة، سلطنة عُمان، 1404هـ،1984 م

34- الورقي، سعود بن عبدالله، **العرف وتطبيقاته المعاصرة**، من: http://dlibrary.mediu.edu.my/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=21726 تاريخ التحميل 2018/09/25

35- الونشريسي، أحمد بن يحي، **المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981م

36- باجو، مصطفى بن صالح، **منهج الاجتهاد عند الإباضية**، مكتبة الجيل الواعد، مسقط، عمان،ط:1، 1426هـ-2005م.

37- جابر، رقية طه، **أثر العرف في فهم النصوص**، دار الفكر، دمشق، ط:1، 2003م

38- رستم، سليم باز رستم اللبناني، **شرح مجلة الأحكام العدلية**، دار إحياء التراث العربي، ط:3

39- زيدان، عبدالكريم، **الوجيز في أصول الفقه**، مؤسّسة الرسالة، بيروت، ط:5، 1417هـ

40- سعدي أبو جيب، **القاموس الفقهي**، دار الفكر، دمشق، 1988م

41- عياد، صفاء خضر إسماعيل، **أثر المتغيّرات المستمرّة على الفتوى**، مذكرة ماجستير غير مطبوعة، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية- غزّة، 2015م

42- قلعه جي، محمد رواس، **معجم لغة الفقهاء**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط:2، 1427هـ

43- مجموعة من الباحثين، **معجم مصطلحات الإباضية : العقيدة-الفقه-الحضارة**، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عمان، ط:2، 2012.

44- مجموعة من العلماء، **مجلّة الأحكام العدلية**، المكتبة الأدبية، بيروت، 1302 هـ

45- وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت، **الموسوعة الفقهية**، دار الصفوة، الكويت، ط:1، 1995م

46- ابن بركة، **كتاب التعارف**، وزارة الثقافة والتراث القومي، سلطنة عُمان، 1998

47- السالمي، عبدالله بن حميد، **شرح طلعة الشمس على الألفية**، مطبعة الموسوعات، مصر، د.ت

48- السالمي، نورالدين بن حميد، **جوهر النظام في علمي الدين والأحكام**، المطابع الذهبية، روي، سلطنة عمان، ط:12، 1993

دور التقنيات الحديثة في دعم البرامج التعليمية للمكفوفين :

البرمجيات الناطقة نموذجا :

دراسة حالة المكتبة المركزية لجامعة باتنة 01 : مصلحة المكفوفين

د. خالدة هناء سيدهم- أ. نجاة بن حريرة
جامعة باتنة1 - معهد علم المكتبات والتوثيق- قسنطينة02-

الملخص :

تعتبر التطورات التكنولوجية للتقنيات الحديثة اهم ما يميز العصر الحديث، وذلك لتوسع استعمالاتها في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، العلمية، الثقافية .... والتعليمية، والتي تقدم خدماتها لمختلف الفئات من الباحثين سواء كانوا طلبة أو أساتذة خاصة في المجال التعليمي الذي يعد من اهم المجالات التي تأثرت وبشكل ملحوظ بهذه التطورات من عدة نواحي في مختلف المؤسسات الأكاديمية والتي من بينها المكتبات الجامعية.

وتعد فئة الباحثين من ذوي الاحتياجات الخاصة من اهم الفئات المستفيدة من التقنيات الحديثة خاصة فئة المكفوفين منهم ، والذين أصبحت لديهم القدرة على التعلم من خلال البرامج التعليمية الخاصة بالمكفوفين خاصة الناطقة منها التي تعتمد على حاستي السمع واللمس، على اختلاف طرق استعمالها، أنواعها، لغاتها وفوائدها، ومهما اختلفت خصائص هذه البرامج الناطقة إلا أنها في الأخير تهدف إلى تسهيل العملية التعليمية لفئة الأساتذة من جهة، و تسهيل التعلم لفئة الطلبة من جهة أخرى، وذلك لما تقدمه هذه البرامج من حلول تقنية تساهم في اكتساب المعارف والمعلومات العلمية و زيادة الفهم والإدراك والتذكر والاسترجاع، إضافة لتنمية الميول الإيجابية لدى الطلبة بأفضل الطرق وفي اقل وقت وجهد ممكنين.

وعليه، فالهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على دور التقنيات الحديثة في دعم البرامج التعليمية خاصة الناطقة منها المستخدمة من طرف فئة المكفوفين، وذلك من خلال اعتماد المنهج الوصفي الذي طبق في الجانب النظري للدراسة، إضافة إلى التحليل الذي ساهم في استخلاص نتائج المقابلة المقننة التي أجريت بمصلحة المكفوفين بالمكتبة المركزية لجامعة باتنة 01، والتي ساهمت في الإجابة على إشكالية الدراسة المتمثلة في: **ماذا تقدم التقنيات الحديثة من إيجابيات لدعم البرامج التعليمية للمكفوفين؟ وكيف يتم توظيف البرمجيات الناطقة كنموذج متواجدة كتقنية حديثة؟**
ما هي أهم آفاق وتحديات التقنيات الحديثة لهذه البرامج في خدمة المكفوفين؟

الكلمات المفتاحية: التقنيات الحديثة، البرامج التعليمية، البرامج الناطقة، المكفوفين.

Abstract :
modern technologies has an importance at the modern time, due to its expand of uses in the various fields social, scientific, cultural and educational one, which serve different researchers whether they are students or professors in the educational field which have been affected by these developments in many aspects of the various academic institutions, especially university libraries.

Blinds researchers is one of the most important groups benefiting from modern technologies, they have the ability to learn through educational programs , especially speaking ones , which depend on the senses of hearing and touching, in different ways of use, types, languages and The benefits of these talking programs, which aims to facilitate the educational process for the category of teachers on the one hand, and facilitate learning for the class of students on the other hand, due to these programs which gives technical solutions that contribute to the acquisition of knowledge and scientific information and understandingthem , remembering, and retrieving, in addition to developing the positive readiness of students by the best ways and in the least time and effort possible.

Therefore, this study aims to identifying the role of modern technologies in supporting educational programs, especially those used by the blind students, through the use of descriptive approach applied in the theoretical side of the study, in addition to the analysis that contributed to forme the results of the interview, In the department of the blind at the Central Library of the University ofBatna 01, which contributed to answer the problem of study:

What do modern technologies offer to support educational programs for the blind? How so? How is speaking software used as a model as a modern technology? What are the most important horizons and challenges of modern technologies for these programs in the service of the blind?

Keywords: Modern Technology - Educational Programs - Blind - Talking Software

مقدمة :

تعتبر التقنيات الحديثة من أهم إفرازات التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال، حيث جاءت هذه التقنيات لتواكب الاحتياجات البشرية بمختلف الفئات والمستويات التعليمية والوظيفية والتوجهات أو التخصصات ، هادفة بذلك الوصول إلى تسهيل وتسيير سبل إشباع احتياجاتهم ورغباتهم المختلفة والمتزايدة، لعل أهم فئة تستفيد من هذه التقنيات هم فئة المكفوفين –كغيرهم من الفئات- وكحق في الاستفادة من هذه التقنيات، لكننا نجد أن طرق الاستفادة هذه تختلف نظرا لان هذه الشريحة أكثر حساسية وتستلزم عناية خاصة .

لذلك عمل المختصون في مجال التقنيات الحديثة على إيجاد طرق حديثة وكفيلة بمساعدة فئة المكفوفين وإعطائهم فرص اكبر للاستفادة من التقنيات الحديثة في حياتهم خاصة في المجال التعليمي، حيث تتدعم البرامج التعليمية لهذه الفئة بالاستعانة بهذه التقنيات، والتي من بينها: البرمجيات الناطقة.

تعد البرمجيات الناطقة من بين احدث الابتكارات التي جاءت بها التقنيات الحديثة خصيصا لفئة المكفوفين ،والتي تعتبر بمثابة الركيزة التي تساعدهم في حصولهم على المعلومات والمعارف واكتساب المهارات وتقوية القدرات الشخصية وحتى النفسية وذلك من خلال البرامج التعليمية المسطرة من طرف مختلف الجامعات والكليات والمراكز بمختلف التخصصات العلمية بمعايير علمية وخطط استراتيجية تتماشى وقدرات هذه الفئة وتوجهاتهم.

1-أهداف الدراسة:

- ✓ نشر الوعي التكنولوجي بين المكفوفين لتشجيعهم على استكمال دراساتهم في مختلف المجالات أو التخصصات.
- ✓ تحقيق اكبر استفادة من الوسائل التكنولوجية المساعدة للمكفوفين في تنمية مهاراتهم المتعلقة بالبحث العلمي
- ✓ تقديم أهم الحلول الممكنة المتماشية مع فئة المكفوفين
- ✓ التدريب على استخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة
- ✓ الكشف عن مدى تلاءم فئة المكفوفين مع البرمجيات الناطقة وتأثير هذه الأخيرة على تحصيلهم الدراسي والتعليمي.

2-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال الموضوع المتناول ألا وهو دور البرمجيات الناطقة كتقنية حديثة في دعم البرامج التعليمية للمكفوفين، وهو الموضوع الذي يهتم بفئة فائقة الإحساس في المجتمع، إذن فهو ليس بمنأى عن أي باحث في أي تخصص، ومن واجبنا كباحثين في تخصص علم المكتبات أن نسلط الضوء على الواقع الذي تعيشه هذه الفئة في ظل التطور المتزايد والمستمر للتكنولوجيات الحديثة للاتصال.

من هنا نستنتج أن لهذه الدراسة قيمة علمية وأخرى عملية، فالأولى تتمثل في معرفة مدى معالجة مختلف الباحثين في شتى التخصصات العلمية (علم الاجتماع، علم النفس، علم المكتبات...) لهذا الموضوع من خلال كتاباتهم وأبحاثهم العلمية، أما الأهمية العملية فتظهر من خلال الدراسة الميدانية التي ستحظى بها هذه الدراسة مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة(المكفوفين).

3-إشكالية الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتطرح إشكالية مدى تفاعل، واستفادة مكفوفي جامعة باتنة 01 مع البرمجيات الناطقة من خلال البرامج التعليمية التي خضعوا لها في مسارهم الدراسي، وطرق التعامل معها وتحقيق

الإفادة منها ، هذا بالإضافة الى التطلع الى الآفاق المستقبلية لهذه البرمجيات في خدمة البرامج التعليمية للمكفوفين.

4- تساؤلات الدراسة:

ذلك من خلال ما يلي التالية :

- ماذا تقدم التقنيات الحديثة من إيجابيات لدعم البرامج التعليمية للمكفوفين؟
- كيف يتم توظيف البرمجيات الناطقة كتقنية حديثة؟
- ما هي أهم الصعوبات والحلول لهذه التقنيات الحديثة لهذه البرامج في خدمة المكفوفين؟

5- منهجية الدراسة:

قد اعتمدت دراستنا على المنهج الوصفي نظرا لأنه يعكس مدى مساهمة التقنيات الحديثة في دعم البرمجيات الناطقة لفئة المكفوفين ،هذا بالإضافة الى التحليل الذي يعتمد عليه في التوصل الى نتائج الدراسة الميدانية من خلال تفريغ أسئلة المقابلة وتحليلها

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فتمثلت في المقابلة مع فئة المكفوفين بجامعة باتنة 01.

عليه ، فان عينة الدراسة تمثلت في فئة المكفوفين بالمكتبة المركزية لجامعة الحاج لخضر-باتنة- والذين يبلغ عددهم حوالي 25 طالب وطالبة.

وتمثلت الحدود الميدانية للدراسة في :

- الحدود المكانية : المكتبة المركزية لجامعة باتنة
- الحدود الزمنية :13 نوفمبر 2016 من الساعة 09:30ص صباحا الى 13:00
- الحدود البشرية : فئة المكفوفين
- الحدود الموضوعية : دور البرمجيات الناطقة كتقنية حديثة في دعم البرامج التعليمية للمكفوفين

6-مفاهيم ومصطلحات:

1.6-التقنية:

لغة :إن الأصل في كلمة تكنولوجيا أنها معربة من كلمة إغريقية قديمة (Technologic) ،وهي مشتقة من كلمتين Techno وتعني المهارة التقنية ، و (Logo) تعني الدراسة وهي تنظيم المهارة التقنية.

اصطلاحا : هي العلم التطبيقي أو الوسائل أو الأدوات المخترعة المستخدمة لرفاهية ومعيشة الناس.[1]

-تقنيات التعليم :هي عملية منهجية منظمة ، لتحسين التعلم الإنساني ، تقوم على إدارة تفاعل بشري مع مصادر التعلم المتنوعة من المواد التعليمية والأجهزة والآلات التعليمية ، وذلك لحل مشكلات تعليمية ، وتحقيق أهداف محددة. [2]

---

[1] الزميلي ،زكرياء.**الايجابيات والسلبيات في استخدام التقنيات الحديثة في خدمة الكليات الشرعية** ، غزة : الجامعة الإسلامية ، (د.ت)، ص .03

[2] قنديل ، عبد الرحمان . **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** ، الرياض : دار النشر الدولي ، 1999 ، ص99

-التقنيات الرقمية :هي عبارة عن استخدام التقنيات الحديثة مثل الحاسوب والطابعة والأنترنيت والماسحات الضوئية والأجهزة الخلوية وغيره من الوسائل في عمليات جمع البيانات وحفظها ومعالجتها وتوزيعها وبثها بسرعة ودقة كبيرة من اجل المساعدة في عمليات دعم اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحليل البيانات .[1]

2.6-تعريف المكفوفين :

- **التعريف الاصطلاحي** :هي الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية ، مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه ، وتشمل هذه الإعاقة ضعفا او عجزا في الوظائف البصرية .[2]

- **التعريف القانوني** : الشخص الكفيف هو ذلك الشخص الذي تزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة الطبية.

- **التعريف التربوي** :هو الذي يتعارض ضعف بصره مع تعلمه ، وانجازه بشكل مثالي ، ما لم تتم تعديلات في طرق تقديم خبرات التعلم ، وطبيعة المواد المستخدمة او بيئة التعلم ، فالتعريف التربوي يشير الى ان الشخص الكفيف هو الذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية ، لذلك فهو في حاجة الى تعديلات خاصة في المواد التعلمية وفي أساليب التدريس ، وفي البيئة المدرسية بصفة عامة.[3]

وعادة يميز التربويون بين فئات مختلفة من المعوقين بصريا تبعا لدرجة الإعاقة الى فئتين رئيسيتين :

-الأولى فئة المكفوفين : وتشمل هذه الفئة العميان كليا ، وهم الذين يعتمدون على طريقة "برايل" كوسيلة للقراءة والكتابة .

-الثانية فئة المكفوفين المبصرين جزئيا : وهذه الفئة تستطيع القراءة باستخدام المعينات البصرية ، كالمكبرات والنظارات الطبية ، فهم يستخدمون عيونهم للقراءة مع تكبير الكلمات .[4]

3-6-تعريف البرمجيات الناطقة : تعد من التكنولوجيا المعدة خصيصا لتلبية حاجات المكفوفين في مجالات الحياة المختلفة سواء كانت في المهام التعليمية كالقراءة والكتابة أو في المهام العملية ،أو في مجال التنقل والحركة ،أو في المجالات الترفيهية ،أو في مجال مهارات الحياة اليومية.

-هي عبارة عن تقنية قراءة النص المنطوق ،ومعالجة الكلام عن طريق الكمبيوتر ،وذلك لتحقيق التفاعل بين الإنسان والكمبيوتر ،وقد حققت حتى الآن خطوات ناجحة في معظم لغات العالم ،ومنها الى لغات العالم ومنها الى اللغة العربية ،وتتخذ معالجة الكلام آليا مظهرين أساسيين هما : الأول التعرف على الكلام ،والأوامر الصوتية ،بحيث يستقبل الحاسب الأوامر من المستخدم ،ويتفاعل مع هذه الأوامر حسب المقصود

---

[1] طيطي ،إسماعيل . **اساسيات إدارة المشاريع وتكنولوجيا المعلومات** ،الأردن : دار الحامد ، 2010 ، ص23

[2] السيد عبيد ، ماجدة . **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : مدخل الى التربية الخاصة** ، عمان : دار الصفاء ، 2000 ، ص 142.

[3] السيد عبيد ، ماجدة . **المرجع نفسه** ، ص 142.

[4] مفلح كوافحة ، تيسير؛ فواز عبد العزيز ، عمر. **مقدمة في التربية الخاصة** ، ط4 ،عمان : دار المسيرة ، 2010 ، 84

منها ،أما المظهر الثاني ،فهو قراءة النصوص آليا ،بمعنى أن يتولى الحاسب قراءة النصوص المعروضة على الشاشة بصوت يشبه الى حد كبير صوت الإنسان الطبيعي[1]

4-6-تعريف البرامج التعليمية :

-**البرنامج هو** :هو مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة زمنية معينة ، قد تكون شهرا او سنة ، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب ان يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة. [2]

-**البرامج التعليمية** :مجموعة من المواد التعليمية ، قد تكون على شكل مناهج دراسية ، او مجموعة كتابات او قراءات تحدد للتلاميذ مصحوبة بوسائل تعليمية وأنشطة متنوعة ، تحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية . قد يدرس المتعلم بعضا من البرنامج داخل المدرسة ، والبعض الآخر عن طريق الدراسة المنزلية المستقلة . [3]

وتتطلب عملية إنتاج البرمجيات التعليمية معرفة لغات البرمجة V.B ' C++ ' C# والبرمجة هي إحدى تخصصات علوم الحاسوب لذلك يواجه المعلمون في المناهج الدراسية المختلفة عوائق ومشكلات تحول دون إنتاج برمجيات تعليمية عبر المناهج واستعمالها كوسيلة تعليمية تناسب خصائص الكلية .

7- خلفية تاريخية حول تعليم المكفوفين [4]:

يرجع البدء في تعليم المكفوفين القراءة بطريقة اللمس الى القرن 17 م ،وكانت الأنظمة الأولى المستخدمة تتكون من حروف الهجاء التي تقدم إليهم في أشكال محفورة أو بارزة ،وحتى القرن 19 لم تكن هذه الأنظمة قد تطورت بالقدر الكافي ،ولكن منذ بداية القرن 19 أدخلت التحسينات عليها ،وقد عرفت طريقة "بريل"في العالم العربي عام 1897 م حيث وضعت لها رموز خاصة في مدينة القدس في فلسطين ثم انتشرت بعدها الى كافة الأقطار العربية ،وفي المملكة العربية السعودية تحديدا ظهر أول معهد مسائي لتعليم المكفوفين القراءة والكتابة بطريقة برايل عام 1958م ،كما أصدرت جريدة الوطن أول صحيفة للمكفوفين مطبوعة بطريقة برايل في منتصف هذا العام بالتعاون ما بينها وبين مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود الإسلامية بالرياض.

إن تقديم خدمات معلوماتية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة هي جزء مكمل لتكوينهم العلمي والتعليمي والثقافي والإنساني ومن ثم فإنها واحدة من الطرق والأساليب التي تعمل على سد فجوة الإعاقة وعدم القدرة ولذلك تقوم على المبررات التالية :

[1]القحطاني ،ع الله **تقييم البرامج الناطقة التي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم** ،السعودية : وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتربية الخاصة ،2008 ،ص1.

[2]شنان ، فريدة واخرون . **المعجم التربوي : مصطلحات ومفاهيم تربوية** ، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية ، 2009 ، ص 108

[3]شنان ، فريدة واخرون . **المرجع نفسه** ، ص 109

[4]جوهري ،عزة. **خدمات المعلومات لذي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة البصرية) بجامعة الملك ع العزيز: دراسة في مدى الإتاحة والإفادة والجودة** ، جدة: جامعة الملك ع العزيز، قسم علم المعلومات .ص07.

- إن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لهم الحق في أن يعاملوا على نفس القدر من الدرجة والمنزلة التي يعامل بها المستفيدون الآخرون.
- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص من خلال توفير وصول متكافئ للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لجميع مصادر وخدمات المعلومات التي يستفيد منها المستفيدون الآخرون.
- تنمية وتطوير الموارد الإنسانية من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الرقي بقدراتهم الثقافية والتعليمية والعقلية ومن ثم التخفيف من حدة الإعاقة.
- إن الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم احتياجات معلوماتية وتعليمية شأنهم في ذلك شأن الأفراد غير المعاقين .
- تحقيق مبدأ الدمج الكامل والكلي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.

8-التقنيات المساعدة لدخول الويب لفئة المكفوفين[1] :

1. **قارئات الشاشة Screen Reader:** وهي عبارة عن برنامج تطبيقي يعتمد على قراءة النص المعروض على الشاشة وذلك من خلال محاولة تمييزه للمحتويات التي يتم عرضها على الشاشة ومراقبة حركة الفأرة ويكون اعتماده على تقنية Assistive technology (AT) التي تحتوي على تطبيقات متلائمة ومتطابقة وتملك أجهزة إعادة تأهيل لخدمة المكفوفين بالإضافة إلى احتوائها على معالجة متخصصة لتحديد الأماكن وإمكانية الاختيار وهذه المميزات تجعل المستخدم يقوم بجميع تلك المهمات بنفسه ووجود هذه التقنية ساهم بشكل كبير لتسهيل عملية استخدام الحاسوب للمكفوفين ولا سيما في الشبكة العالمية (الانترنت).
2. **لوحة مفاتيح برايل** وهي عبارة عن دمج للوحة المفاتيح التقليدية مع مفاتيح برايل الثمانية التي تسمح للكفيف الكتابة بأي لغة ومما يميز بعض لوحات مفاتيح برايل وجود تقنية تتقبل التجديد في حال لو تم تطوير أحد أركان هذه اللوحة مستقبلا، كما تتيح أمكانية العمل بالصيغ الرياضية
3. **برايل ويف Braille wave** جهاز يوفر تقنية متميزة تجعل المكفوفين يستخدمون الانترنت بصورة تفاعلية أكثر. وهو من إنتاج شركة Handy Tech الألمانية. يتكون برايل ويف من سطر يعرض 40 حرف برايل ويتميز السطر بتجويف خلاياه ليناسب انحناء أصابع اليد مما يحول دون حدوث عواقب صحية في يد المكفوف. يتم توصيل برايل ويف بوحدة طرفية لعرض كل ما يظهر في الشاشة بلغة برايل. إضافة إلى ذلك وجود لوحة مفاتيح خاصة تساعد المكفوف على إدخال المعلومات .كما يمكن استخدامه كمفكرة مستقلة يتم توصيلها بجهاز الكمبيوتر وتكون قابلة للشحن. ومن فوائد هذا المنتج قدرته على اختيار النمط المناسب لمسارات العرض المختلفة وإظهار النص المكتوب وكذلك شكل الشاشة الذي يحتويه .ومن مميزات هذا الجهاز قدرته على عرض وإدخال ملف ورد وكذلك عرض وإدخال البريد الالكتروني كما أن لديه القدرة على قراءة البرامج الحسابية , ويمكنه الاتصال بالشبكة العالمية شريطة أن يكون متصلا بالجهاز وقارئ الشاشة.

[1] **المعوقون بصريا داخل بوتقة الويب** ،(متاح على الخط) ، متوفر على الموقع الالكتروني : http://webference.wordpress.com/ (2016/11/03 23:00)

يتوافق مع أنظمة ويندوز والعمل مع جميع خصائصها كما أنه يمكنه التحكم بالجوال عن طريق منفذ البلوتوث.

4. **المتصفحات الناطقة** : تقنية المتصفحات الناطقة الحديثة انطلقت لتمكن المكفوفين من خوض غمار عالم الأنترنت بطريقة سهلة وفعالة دون الحاجة في أغلب المتصفحات لشراء قارئ للشاشة مكلف. تشبه في عملها قارئات الشاشات حيث إنها تحول النص المحفوظ في مستند إلكتروني إلى كلام مسموع يساعد المكفوف لمعرفة محتويات الصفحة بطريقة خطية مرتبة معتمدة في عملها على تقنية(TTS) Text to speech .كما أن جميع المتصفحات الناطقة تنطق الكلام بعدة لغات متعددة ما عدا اللغة العربية. وحتى تقوم هذه المتصفحات بعملها على الوجه المطلوب، بدون تشويش يجب أن تتوافر قواعد في صفحات الويب صاغتها مؤسسة W3C في عدة نقاط.

5. **الويب في أي مكان Web AnyWhere**متصفح ويب يعمل بشكل ذاتي حيث انه يملك خاصية تجعل مستخدمو الأنترنت من المكفوفين يستمعون إلى محتويات الصفحة الالكترونية المعروضة دون الحاجة إلى تحميل إي نوع من البرامج الناطقة كما يمكنهم استخدامه في أي جهاز كمبيوتر. كل ما عليهم هو فتح صفحة ويب من خلال موقع (WEB AnyWhrere) والانطلاق إلى الموقع المراد والاستماع الأوتوماتيكي إلى محتوياته. يتكون نظام هذا المتصفح من عدة تقنيات منها client-sideJavaScript التي تحدد أي الأصوات التي يجب عليها قراءة النص المكتوب، وتقنية server-side transformation proxy التي تمكن هذا الموقع من جلب الموقع المراد قراءته وذلك عن طريق التغلب على العوائق المحظورة من جانب المستضيف.

9-التقنيات الحديثة وخدمات المعلومات للمكفوفين [1]:

مع التقدم العلمي والتقني تشهد خدمات المعلومات للمكفوفين اليوم في الدول المتقدمة تطورا ملحوظا مستمرا خاصة فيما يتعلق بمجال استخدام وتطويع تكنولوجيا الحاسبات الآلية والتقنية الحديثة في تقديم تلك الخدمات ،فتطرح التكنولوجيا والتقنيات الحديثة برمجيات متعددة أتاحت تقديم الخدمات الى مستفيديها من المعاقين بصريا وتلك الخدمات، وتتمثل هذه الأخيرة فيمايلي :

- القراءة المنطوقة للنص المكتوب : وهذه التقنية تسمى في بعض البرامج "قارئ المستندات " كبرامج (إبصار ،جوز ،كروزويل ،زوم تكست ،هال ،ويندوز ايس)وهذه التقنية يتم بها قراءة النصوص العربية والإنجليزية العادية ،كما أن بتلك التقنية رسائل صوتية تصاحب المعوق بصريا أثناء استخدامه للحاسب وتقوم بتوجيهه في كل مراحل البرنامج وترشده لما يجب عليه عمله في كل خطوة ،كما أنها تتعامل مع النصوص سواء كانت المكتوبة على الحاسب من خلال لوحة المفاتيح أو من خلال النصوص التي تم سحبها ضوئيا كما يمكن تحويل أي ملفات الكترونية الى ملفات صوتية يمكن للمكفوف سماعها في أي وقت كملف

[1] جوهري ،عزة،**المرجع السابق** ، ص 11.

صوتي عادي ،ومن هنا يتمكن المكفوف من سماع ما يريده من كتب عادية بعد سحبها ضوئيا ،وهذه التقنية متواجدة في معظم البرمجيات الخاصة بالمكفوفين.

- الطباعة بطريقة برايل : ويتم هنا طباعة أي نص مكتوب على الحاسب بطريقة txtأو doc ولكن من خلال طابعات خاصة تتعامل مع البرامج التي تقوم بتحويل النص من اللغة العادية الى طريقة برايل وتقتني العديد من المكتبات تلك الطابعات ويتم تقديم تلك الخدمة للمكفوفين ،وهذه التقنية توفر لهذا الأخير المادة العلمية مطبوعة بعد سماعها بشكل يمكنه من الاحتفاظ بها ومراجعتها كما يشاء .
- البرنامج التعليمي للحاسب : تتواجد هذه التقنية في برنامج إبصار وهال وتهدف الى التعرف على لوحة المفاتيح الخاصة بالحاسب بالإضافة الى التدريب على كتابة الحروف والكلمات والجمل وإجراء عمليات الكتابة المختلفة ويعتمد البرنامج على الرسائل الصوتية المصاحبة للتدريب لتيسر على المستخدم عملية التعليم ،كما يقدم النظام التعليمي مستويات للتدريب تتدرج من الأسهل الى الأصعب وهذا التدرج يتيح للمستخدم إمكانية التعرف على كلمات وجمل جديدة ومتنوعة ،ويتكون النظام التعليمي من :

أ)نظام تعليم الحروف والجمل والكلمات : ويهدف النظام الى تعليم المستخدم كيفية كتابة الحروف والكلمات والجمل ويكون أيضا مصحوبا بالرسائل الصوتية.

ب)نظام تعليم العمليات : أي العمليات التي يحتاج المستخدم الى تنفيذها على الحاسب الآلي.

- تصفح مواقع الانترنيت : وفيه يقوم البرنامج بمساعدة المكفوف على تصفح مواقع الويب وقراءة البريد الالكتروني و أيضا ممارسة خدمات الدردشة ومجموعات الاهتمام ،وتعمل تلك التقنية كالآتي : عند فتح نافذة الموقع يبدأ البرنامج في قراءة عنوان الصفحة من روابط وصور وعلاوة على علامات الترقيم ،وتتميز البرامج التي تقدم تلك الخدمة بإمكانية تحريك الصفحة تلقائيا أثناء التصفح ،وعند الرغبة في فتح رابط ما ،يمكنك الضغط على مفتاح الإدخال عند سماع اسم الرابط ،وتسمع رسالة صوتية "جاري التحميل" وسماع النسبة المتبقية لتحميل الصفحة ويبدأ البرنامج في قراءة تفاصيل محتويات الصفحة كما ذكر سابقا،كما يقوم المرشد الصوتي بنطق كل حرف يتم كتابته أثناء كتابة اسم الموقع المراد الدخول إليه وتصفحه ،كما يقوم بقراءة كل المواقع التي يتم زيارتها من قبل واختيار الموقع المراد الدخول إليه إذا تم زيارته سابقا بدلا من إعادة كتابته مرة أخرى.
- تكبير النص على الشاشة : تقدم بعض المكتبات تلك الخدمة للمكفوفين من خلال برمجيات خاصة مثل برنامج Zoomtxte وبرنامج Super nova ,Lunar ,BigShot,Microsoft Magnifier, Ma GIC وهي برامج تقوم بتكبير شاشة العرض أكثر من الحجم الطبيعي ب 16 مرة ويستخدم عدسة لتكبير أجزاء من الشاشة بعد التكبير السابق ويمكن فتح جزء آخر من الشاشة المكبرة في شاشة أخرى يتم تكبيرها بنفس النسبة كما يسمح خلال هذا التكبير بقراءة تلك الأجزاء من الشاشة والتعبير عنها ولكن باللغة الإنجليزية.

• برامج المسح والقراءة : ومن خلال هذه التقنية يتم تحويل الوثائق والنصوص المطبوعة الى ملف حاسوب الكتروني باستخدام الماسح الضوئي ،ثم تقوم برامج إدراك الحرف الضوئي بتحويل المعلومات التي مسحت ضوئيا داخل صيغة تمكن الحاسب من قراءتها بصوت عال بطريقة محركات الصوت ،ومن هذه البرامج (Cicero,Open Book,Kurzweil) ،مع مراعاة اقتناء أجهزة المسح الضوئي منفصلة عن هذه البرامج التي تستخدم للمسح والقراءة الآلية .

• تقنية الوسائط البديلة : وهذه التقنية تقدم خيارات للأفراد ليصلوا للمعلومات في الكتب المطبوعة ،بعرضها على شرائط أو أقراص مدمجة أو في صورة كتب الكترونية.

• أنظمة التكبير الإلكترونية : وتسمى أنظمة تكبير الفيديو الإلكترونية بأنظمة الدوائر التلفزيونية المغلقة (CCTV) وتساعد بالتكبير للوصول الى النص المطبوع ،ويمكن أن تقتنى بمفردها كوحدات وأنظمة ترتكز على الحاسب ،أو أنظمة محمولة باليد ،وهذه النظم تشمل خيارات للعرض إما ملونة أو ابيض واسود ،كما يمكن أن تتباين بها إمكانات التكبير أيضا.

كل هذه التقنيات تعد إمكانات مساعدة للمكفوفين ،تيسر لهم سبل الوصول للمعلومات والإفادة منها ولكن هذا أمرا يعد مرهونا بتوافرها واقتنائها من خلال المكتبات ومراكز خدمة هذه الفئات ،كما يرتبط أيضا بتوافر الهيئة العاملة المدربة على استخدامها ،وإمكانية تدريب المستفيدين ذاتهم عليها.

10-البرمجيات الناطقة للمكفوفين واستخدامها بالمكتبات:

اتخذت المكتبات ومراكز المعلومات تلك التطورات كوسيلة لتحديث خدماتها بالنسبة للمعاقين بصريا وهذه التكنولوجيا تتمثل في العديد من التقنيات المقدمة من خلال البرمجيات التالية:

1-برنامج إبصار:هو من أبرز تقنيات القراءة المنطوقة للنص المكتوب والتي تستخدم في المكتبات ومراكز المعلومات العامة والمتخصصة والأكاديمية، المدرسية، يشغل حيز استخدام واسع في مصر والعالم العربي، كانت أول الإصدارات له في عام 2000 ، ثم ظهرت الإصدارة الثانية منه عام 2001، باسم 4.5 ثم ظهرت الإصدارة الثالثة منه 2003 والإصدارة الرابعة عام 2004 والإصدارة الخامسة منه عام 2005، وهذا البرنامج يقوم بالعديد من المهام مثل قراءة النصوص ومعالجتها باستخدام معالج النطق ويمكن أيضا تحويل ملفات برايل إلى نصوص والعكس وذلك من خلال محول برايل ، كما أنه يمكن اختيار لغة النطق العربية أو الإنجليزية ، وقد تبين للباحث من خلال زياراته الميدانية لشركة صخر، الشركة المنتجة والموزعة له يستخدم في كلا:

- مكتبات جمعية الرعاية المتكاملة .
- 24 مدرسة من مدارس المكفوفين التابعة لوزارة التربية والتعليم موزعين على محافظات الجمهورية .
- مركز المكفوفين بكلية الحاسبات والمعلومات بجامعة القاهرة .

- مكتبة المكفوفين بجامعة عين شمس.
- المكتبة السمعية البصرية بجامعة الأزهر.
- مركز سوزان مبارك الاستكشافي للعلوم.
- مركز المكفوفين في مكتبة الإسكندرية .
- مكتبات دار الرسالة لرعاية الأيتام .

2-برنامج JAWS: كما أن هناك العديد البرامج الأخرى باللغات غير العربية والمستخدمة في العديد من المكتبات المصرية كبرنا مج jawsبمكتبة دار الرسالة لرعاية الأيتام وكذلك مكتبة الجامعة الأمريكية وهذا المصطلح اختصار لـ " Job Access With Speech " وهو ظهر مع ببرنامج التشغيل Windows 95 وبرنامج JAWSلديه القدرة على قراءة النصوص والصور والرسوم، ويمكن هذا البرنامج الكفيف من التعامل مع برامج التطبيقات Excel , Word , Access[(2)]وقد صدرت منه الإصدارة 6.0 والتي تدعم اللغة العربية .

3-برنامج Zoomtxte: المستخدم بمكتبة الجامعة الأمريكية ومكتبة سوزان مبارك التابعة لجمعية الرعاية المتكاملة وهو برنامج باللغة العربية .

4-برنامج Kurzuail: والمستخدم في مركز المكفوفين بصريا بكلية الحاسبات والمعلومات بجامعة القاهرة وهو برنامج قارئ شاشة باللغة الإنجليزية وهذا البرنامج بدايته كانت عام 1976 في صورة آلة لتحويل النص إلى صوت أشبه بالصوت الآدمي، ثم بعد ذلك تطور حتى وصل إلى القدرة على تلخيص النص وإضافة حواشي وهوامش أثناء استماع الكفيف إلى النص ويوجد به أيضا قاموس للمعاني ويساعد المستخدم في تصفح الإنترنت وإيجاد الكتب والمراجع الإلكترونية .

11-**تقييم البرامج الناطقة للمكفوفين بالدول العربية**[1]:

تتمثل البرامج التي ستقوم الدراسة بتقييمها في ما يلي :

1-برنامج جوز JAWS هي اختصار لمجموعة من الكلمات (Job Access With Speech) وهو قارئ شاشة للمكفوفين ، أنتج للمكفوفين وضعاف البصر ،من مجموعات الشركات التالية : (Petersburg,Florida,Freedom Scintific of ST) والغرض منه هو أن يجعل مايكروسوفت دوز سهل الاستخدام للمكفوفين ،وهذا المنتج يمكن المستخدم من الوصول الى المعلومات المعروضة على الشاشة عن طريق النطق للنص ،أو عرضه بطريقة برايل ،ويسهل التفاعل لوحة المفاتيح الأكثر شمولية بالحاسب .

أنتج جوز في عام 1989من قبل تيد هانتر Ted Henter الذي أسس شركة هنتر –جويس Henter – Jayceلإنتاجه أو تسويقه ،وبالتالي تم تشكيل ودمج كل من (Henter Jayce ,B ;Azei Engineering) في شركة تسمى Freedom Scintific ، وبرنامج الجوز عمل أصلا لنظام تشغيل ميكروسوفت دوز.

وفي عام 1990 أصبحت نوافذ ميكروسوفت أكثر شعبية ،مما دعا الى العمل على برنامج الجوز مع مايكروسوفت ،وأنتجت النسخة الأولى من برنامج الجوز ليتماشى مع نوافذ الويندوز في عام 1993 ،ثم

---

[1] القحطاني ،ع الله **مرجع سابق** ،ص03

توالت الإصدارات ،فالإصدار 4 كان في عام 2001 ،ثم الإصدار 4.5 كان في 2002،أما الإصدار 5 فكان في عام 2003،والإصدار 6 كان في 2005،والإصدار 7 في عام 2005 ،والإصدار 7.1 في عام 2006.

إن نظام الجوز عبارة عن برنامج قوي يعمل على تركيب الكلمات والجمل من اجل تحسين إنتاجية العمال المكفوفين والطلاب ،ويعمل عن طريق تسهيل وظائف لوحة المفاتيح ، وأتمتة الأوامر ،والتخلص من التكرار ،ويتيح البرنامج للعامل عليه أن يتعلم بشكل أسرع ،وأسهل من ذي قبل ، ويعتمد على طريقة تكلم محوسبة جديدة من نوعها ،حيث انه متخصص للأشخاص المكفوفين ،وفيه مرونة صوتي ومرئية.

2-برنامج هال العربي : هو برنامج قارئ للشاشة العربية ،أسهمت في إنتاجه مجموعة من الشركات هي : دولفين كمبيوتر أكسس، و اد دي أي، واكابيلا ،وشركة الناطق للتكنولوجيا.

وقد تم تطوير برنامج هال ،ليعمل كقارئ للشاشة سواء باستخدام آلية نطق النص ،أو بتحويل النص الى برايل مقروء على السطر الالكتروني لمساعدة المكفوفين ، وغيرهم من ضعاف البصر على متابعة مسيرتهم العلمية ،ومزاولة مهامهم الوظيفية ،وممارسة مختلف الأنشطة الحياتية بكفاءة وفاعلية واستقلالية اكبر ،وبخاصة في ظل التزايد المضطرد لاستخدام الكمبيوتر وانتشاره في معظم مجالات الحياة وظهرت النسخة العربية الأولى منه عام 2001،وله 6 إصدارات.

يتألف برنامج قارئ الشاشة من نواتين أساسيتين هما : محرك الكلام Speech Engine وقارئ الشاشة Screen Reader ، بدأت فكرة البرنامج باللغة العربية في عام 1994 وقد انصبت الجهود على تعريب البرنامج الأصلي ، الذي طورته شركة دلفين إلا انه مر بسلسلة طويلة من الصعوبات ،وبخاصة أن اللغة العربية تتميز بالية فريدة بين لغات العالم من حيث حركات التشكيل التي تغير طريقة نطق الكلمة ،وقد نجحت بذلك واستمرت في عملية التطوير لتخرج بأحدث إصدارات البرنامج ،الذي تم طرحه في أواخر شهر أيار 2006، أما محرر الكلام TTS فطورته شركة بابل باللغة العربية ،وبخاصة أنها كانت ترتكز على تقنية Underlet وتقوم حاليا بمحاولات جدية ،لتحسين الأصوات في مرحلة الكلام حتى تصل الى أدق الأصوات القريبة للصوت البشري ،يتكون البرنامج من قرصين مدمجين تم تثبيتهن تلقائيا ،ووصلة التعريف Dengle في الجهة الخلفية للكمبيوتر ، تقوم بالية قراءة النصوص ،كما يجب إعادة تشغيل الكمبيوتر حتى تبدأ الإعدادات الجديدة بالعمل .

يمكن استخدام برنامج قارئ الشاشة مع البرامج، والتطبيقات القياسية مثل برنامج ميكروسوفت وورد واكسل حيث يقوم قارئ الشاشة بقراءة كافة الأوامر، التعليمات التي تظهر على الشاشة ،التي يقوم بها المستخدم .

يتميز البرنامج بعرضه لخاصية نماذج تدريبية، والتي تتولى مهام تعريف البرامج غير القياسية، ومن خلال قراءة الأشكال والأجسام وترجمتها الى صوت، وتتبع هذه المزية مواصلة المستخدم الكفيف لاكتشاف البرامج الجديدة وهنا يتطلب وجود مجموعة من المستخدمين العاديين ليساهموا في تطويع البرامج الجديدة، ومن ثم تدريب المستخدمين المكفوفين على استخدامها.

كمزية فريدة يعرض البرنامج خاصية البؤرة الافتراضية، وهي تعمل كالماسحة الضوئية من حيث قراءة أجزاء الشاشة كافة، التي يصعب الوصول إليها باستخدام لوحة المفاتيح، كما يضم البرنامج آلة تكبير تعمل على تكبير كل ما على الشاشة الى عشرات الأضعاف وهي مزية تفيد ضعاف البصر في استخدام الكمبيوتر بفاعلية أكبر، ويحتوي صندوق البرنامج المدمج أداة تعريف الصوت، ودليل المستخدم بطريقة برايل الخاصة بالمكفوفين، مع أشرطة كاسيت للشرح الإضافي.

يتميز برنامج هال العربي بسهولة ويسر استعماله فهو يساعد الشخص الكفيف أو ضعيف البصر على استخدام جهاز الكمبيوتر بسهولة منقطعة النظير، فالقراءة الدقيقة والنطق الواضح والأداء الشامل والمتميز التطوير الدائم كلها أمور يتسم بها هال العربي، فهو يقدم للمستخدم قراءة وافية لكل ما يظهر على الشاشة في أثناء العمل على أي برنامج تطبيقي أو في الأنترنيت، مما يمكن المستخدم من التفاعل مع البرامج و الكمبيوتر وإنجاز مهماته بنفسه.

3-برنامج إبصار: يقوم برنامج إبصار المنتج من قبل شركة صخر للبرمجيات بقراءة النصوص آليا ،بمعنى أن يتولى الحاسب قراءة النصوص المعروضة على شاشته بصوت يشبه الى حد كبير الصوت الآدمي الطبيعي ،وقد حقق تطبيق هذه التقنية الأخيرة –تقنية قراءة النص المنطوق- هدفا ساميا ،وحلما كان منذ سنوات قليلة بعيدة المنال ،وهو تيسير استخدام الحاسب لذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات ،خصوصا الإعاقة البصرية ،هذه الفئة من المستخدمين كانت حتى زمن قريب محرومة من الاستفادة ،مما يعد اليوم هو أهم وأغنى مصدر من مصادر المعلومات وهو الكمبيوتر ،وخاصة بعد انتشار الأنترنيت ،وذلك لان فكرة تطويع الكمبيوتر لاستخدام هذه الفئة تتطلب في الأساس تحويل مخرجات الحاسب المرئية الى مخرجات سمعية ،وهو ما تحققه تقنية قراءة النص المنطوق.

هو أول برنامج متكامل ناطق باللغة العربية والإنجليزية، يمكن المكفوفين من استخدام الكمبيوتر باحتراف ومهارة، هو يتكون من قارئ للشاشة مزود بعدد من الأدوات الأساسية جميعها ثنائية اللغة.

ولمعرفة واقع تطبيق البرمجيات الناطقة بالجامعات الجزائرية، اعتمدنا على المقابلة كأداة لجمع المعلومات بالمكتبة المركزية لجامعة الحاج لخضر –باتنة1-(مصلحة المكفوفين) ،وهذا لقلة المستفيدين في هذه المصلحة ،حيث تم إجراء مقابلة مع مجموعة من المكفوفين (موظفين وطلبة) لاحتياجنا العلمي للتعامل معهم شخصيا في هذا الموضوع التقني من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالموضوع مما يعبر عن احتكاكنا الفعلي معهم والذي يوضح واقع تطبيق أو استفادة فئة المكفوفين من البرمجيات من البرمجيات الناطقة.

-مقابلة مقننة يوم : 13 نوفمبر 2016 من الساعة 09:30ص صباحا الى 13:00

تحليل الدراسة الميدانية(المقابلة) :

1-الجهاز المفضل لدى المكفوفين للاتصال بشبكة الأنترنيت : من خلال إجابات المكفوفين لأسئلة المقابلة ،توضح أن نسبة 100 % من المبحوثين تستخدم جهاز Tel Portable نظرا للتسهيلات التي يقدمها لهذه الفئة

،بداية من سهولة الحمل والاستخدام ولاحتوائه على برنامج Decta Phone ،هذا بالإضافة الى دعمه للغات الأجنبية والتي تتلاءم مع تكوينهم ومصادر المعلومات التي يستخدمونها.

2-البرامج المعتمدة من طرف المكفوفين أثناء عملية التعلم : وضحت نسبة 100% من المبحوثين على أنها تستفيد أكثر من تقنية برنامج قارئ الشاشة والتي تقدم عدة تسهيلات ومزايا لهذه الفئة مما يميزها عن باقي التقنيات كالسماح لهم بمتابعة خدماتهم الإلكترونية واستخدامها في تسيير حياتهم من خلال تطبيقات المعالجة التي يتوفر عليها هذا البرنامج والتي تتلاءم مع الاحتياجات الصحية والنفسية لهذه الفئة والتي تجعلهم يقومون بنشاطاتهم ووظائفهم بأنفسهم ولا يحتاجون مساعدة من احد ،هذا بالإضافة الى سهولة تحميلها وبساطتها في الاستخدام مما توفر على هذه الفئة الوقت والجهد وحتى التكلفة .

3-نسبة الاستفادة من البرامج الناطقة :أكدت نسبة 71.42% من المبحوثين على اعتمادها على البرامج الناطقة بنسبة تقدر ما بين 25% الى 50% واختلاف هذه النسبة يعود الى اختلاف الثقافة التكنولوجية لدى هذه الفئة ،فمنهم من يستفيد من البرامج بنسبة كبيرة لأنه يمتلك لمكتسبات قبلية حول طرق الاستخدام ومنهم من يستفيد بنسب متوسطة أو قليلة نظرا لعدم التمكن الجيد من الاستخدام (خاصة المبحوثين الذي ولدوا مكفوفين).

4-مدى مساهمة البرمجيات الناطقة في دعم تعلم المكفوفين : أوضحت نسبة 100% من المبحوثين أن البرمجيات الناطقة تساهم بنسبة كبيرة في دعم تعلمهم من خلال قراءة النص المعروض على الشاشة ومحاولة التمييز بين المحتويات وتحسس حركة تنقل المعلومات ،هذا بالإضافة الى تفاعل هذه البرمجيات مع تطبيقات أل Microsoft Office والتي تسمح بكتابة النصوص ومعالجة الجداول والإحصائيات وقراءتها ،وأكدت نسبة 57.14% من المبحوثين أنها تستفيد أكثر من إمكانية المراجعة والحفظ بالإضافة الى صياغة البيانات في شكل مادة علمية وتحليل وجمع البيانات ،هذا بالإضافة الى التفاعل مع برامج الويب التعليمية.

5-المهاراتالتاليةالأكثرإفادةللمكفوفينمنالبرمجياتالناطقة : من خلال ما تقدمت به نسبة 75% من المبحوثين أكدت على ان مهارة الحفظ والمراجعة تعد من المهارات التي تسهل عليهم من خلال استخدما البرمجيات الناطقة ، ذلك لما تتميز به هذه البرامج من سعات تخزين للكلام المنطوق وتخزينه بطريقة تسهل على المستعمل استرجاعه في الوقت المطلوب.

6-تواكبالبرمجيات الناطقة التطورات التقنية الحديثة : من خلال ما جاءت به نسبة 85% من المبحوثين صرحت بان هذه البرامج لا تتواكب مع اخر التطورات التكنولوجية الحديثة ، خاصة في البلدان العربية – بما فيها الجزائر- التي تشهد فجوة تقنية تحول دون تحديث هذه البرامج او تحيينها.

7-مدى تعرض فئة المكفوفين للتكوين /تدريب حول استخدام التقنيات الحديثة : أقرت نسبة 28.57 % فقط أنها قامت بالتدريب لكن هذا التدريب حسب رأيهم كان في مدارس خاصة بالإعلام الآلي والتقنيات الحديثة لمدة تتراوح ما بين 6 أشهر الى 12 شهر وكان هذا التكوين مقتصر حول طرق حفظ ترتيب حروف

لوحة المفاتيح وتنمية مهارات الكتابة والحفظ واستخدام بعض البرامج والتطبيقات الأساسية بجهاز الحاسوب.

8-أهم الصعوبات التي تواجهها فئة المكفوفين عند استخدام البرمجيات الناطقة : أوضحت نسبة 57.14% من المبحوثين أنها تعاني من المشكلات اللغوية ،خاصة أن هذه البرامج لا تدعم اللغة العربية وهذا راجع الى طبيعة نشأتها ،مما يعيق بعض المكفوفين من استخدامها خاصة المكفوفين الذين يعانون من نقص في المهارات اللغوية ،فهذه البرامج تقرأ باللغة الفرنسية أو الإنجليزية فقط ،وهذا مما يقلل من استخدام هذه البرامج وخلق مشكلات أخرى.

9-أهم مقترحات المكفوفين لتحسين تقنية البرمجيات الناطقة :

-ابتكار برامج ناطقة تدعم اللغة العربية.

-إعداد مجلة علمية ،تثقيفية ،بلغة البرايل والخاصة بهذه الفئة تضم مختلف التخصصات العلمية.

-اقتناء تقنيات أخرى مساعدة على تقديم الأعمال المكتبية للمكفوفين والاستفادة من مصادر المعلومات.

-إعداد دورات تكوينية وإقامة عروض للمكفوفين حول طرق استخدام البرمجيات الناطقة وكيفية تحقيق الاستفادة المثلى منها.

-إعداد ندوات أو ملتقيات موجهة لعامة الناس بهدف إبراز القيمة الاجتماعية لفئة المكفوفين وفرض احترامهم لهم ومعاملتهم بطريقة عادية .

-عقد اجتماعات بين رؤساء الجامعات ومحافظو المكتبات الجامعية بشأن تخصيص ميزانية خاصة باقتناء الأجهزة والمصادر الخاصة بمصلحة المكفوفين.

نتائج الدراسة :

1-يفضل فئة المكفوفين الاتصال بشبكة الأنترنيت باستخدام أجهزة الهواتف الذكية.

2-تعتمد فئة المكفوفين على برنامج قارئ الشاشة أثناء العملية التعلمية

3-تستفيد فئة المكفوفين من البرامج الناطقة بصفة نسبية

4-تساهم البرمجيات الناطقة بنسبة كبيرة في دعم تعلم للمكفوفين

5-تعتبر مهارة الحفظ والمراجعة من اهم المهارات المستفاد بها من البرامج الناطقة من طرف المكفوفين

6-لا تتواكب البرامج الناطقة بالجزائر مع التطورات التكنولوجية الحديثة

7-تقوم فئة المكفوفين بالدورات التكوينية في مدارس خاصة بالإعلام الآلي حسب الاستطاعة المادية لكل مكفوف

8-تواجه فئة المكفوفين مجموعة من الصعوبات المتعلقة باللغة (خاصة اللغة العربية).

9-تقدم فئة المكفوفين مجموعة من الاقتراحات المتعلقة بتحسين تقنية البرمجيات الناطقة مما يعبر عن طموحهم وتكيفهم النفسي مع وضعيتهم الصحية.

قائمة المصادر والمراجع :

1- جوهري ،عزة . **خدمات المعلومات لذي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة البصرية)بجامعة الملك ع العزيز** : دراسة في مدى الإتاحة والإفادة والجودة.2016.

2- الزميلي ،زكرياء .**الإيجابيات والسلبيات في استخدام التقنيات الحديثة في خدمة الكليات الشرعية**.2015.

3- طيطي ، إسماعيل . **أساسيات إدارة المشاريع وتكنولوجيا المعلومات** ، الأردن : دار الحامد ، 2010 ، ص23

4- السيد عبيد ، ماجدة . **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : مدخل الى التربية الخاصة** ، عمان : دار الصفاء ، 2000 ، ص 142

5- قنديل ، عبد الرحمان . **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم** ، الرياض : دار النشر الدولي ، 1999 ، ص99

6- القحطاني، عبد الله .**تقييم البرامج الناطقة التي يستخدمها المكفوفون في العالم العربي من وجهة نظر المستخدمين أنفسهم**.2016.

7- شنان، فريدة وآخرون. **المعجم التربوي: مصطلحات ومفاهيم تربوية**، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية،2009، ص 108

8- المعوقون بصريا داخل بوتقة الويب، (متاح على الخط)، متوفر على الموقع الإلكتروني:http://webference.wordpress.com/ (2016/11/03 23:00)

9- مفلح كوافحة، تيسير؛ فواز عبد العزيز، عمر. **مقدمة في التربية الخاصة**، ط4، عمان: دار المسيرة،2010، 84

الملاحق: الاستبيان

-الجنس : ....

-الشهادة المتحصل عليها : ....

-التخصص : ....

-الوظيفة : ....

1-ماهو الجهاز المفضل لديك للاتصال بشبكة الأنترنيت؟

-جهاز Micro-ordinateur / -جهاز Tablette/ -جهاز Tel. Portable/-جهاز I. Pad

-جهاز Note. Book

2-ماهي البرمجية المعتمدة من طرفك أثناء عملية التعلم ؟

-برنامج قارئ الشاشة -الأسطر الإلكترونية -برنامج Access Phone -طابعات بريل

3-ماهي نسبة استفادتك من البرامج الناطقة ؟

-0% -من 10% الى 25-%من 25 % الى 50%.

4-مامدى مساهمة البرمجيات الناطقة في دعم تعلمك ؟

-تساهم بنسبة كبيرة -تساهم بنسبة متوسطة

-تساهم بنسبة ضعيفة -لا تساهم أصلا

5-أي من المهارات التالية الأكثر إفادة لك من البرمجيات الناطقة ؟

-جمع البيانات -تحليل البيانات

-صياغة البيانات في شكل مادة علمية -المراجعة والحفظ

6-هل تتواكب هذه البرمجيات مع احدث التطورات التقنية ؟

-نعم -لا

7-هل سبق وان قمت بتدريب أو تكوين حول استخدام التقنيات التكنولوجية ؟

-نعم -لا

إذا كانت الإجابة ب نعم ففي أي مجال :

-التدريب على الأسلوب العلمي في الكتابة -التدريب على التدقيق الإملائي والنحوي

-التدريب على تدقيق وتنسيق المحتوى والشكل -التدريب على مهارات المطالعة

8-ماهي أهم الصعوبات التي تواجهها عند استخدام البرمجيات الناطقة ؟

-لغوية -تكنولوجية -نفسية

9-ماهي اقتراحاتكم لتحسين تقنية البرمجيات الناطقة الخاصة بفئة المكفوفين ؟

المقابلة :

1-ماهو الجهاز المفضل لديك للاتصال بشبكة الأنترنيت؟

2-ماهي البرمجية المعتمدة من طرفك أثناء عملية التعلم؟

3-ماهي نسبة استفادتك من البرامج الناطقة ؟

4-مامدى مساهمة البرمجيات الناطقة في دعم تعلمك ؟

5-أي من المهارات التالية الأكثر إفادة لك من البرمجيات الناطقة ؟

6-هل تتواكب هذه البرمجيات مع احدث التطورات التقنية ؟

7-هل سبق وان قمت بتدريب أو تكوين حول استخدام البرمجيات الناطقة ؟

8-ماهي أهم الصعوبات التي تواجهها عند استخدام البرمجيات الناطقة ؟

9-ماهي اقتراحاتكم لتحسين تقنية البرمجيات الناطقة الخاصة بفئة المكفوفين ؟

أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم

د. علي لطفي علي قشمر- -جامعة الاستقلال- أريحا -فلسطين
أ. حياة عبد الحفيظ عبيد الأحمد -وزارة التربية والتعليم الأردنية

الملخص:

يعاني طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من تدني التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، حيث تعتبر مشكلة تدني مستوى الطلبة في مادة الفيزياء من المشكلات ذات الأهمية لما لها من آثار سلبية على النظام التعليمي بصفة خاصة، وعلى المجتمع بصورة عامة، لأنها تؤدي إلى الرسوب في الثانوية العامة، وبالتالي حرمان الطالب من هذه الشهادة التي تعتبر رخصة للبناء في أيامنا هذه.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، مبحث الفيزياء، طلبة المدارس الثانوية، فلسطين، الأردن، معلمي المدارس الثانوية.

Abstract:

Secondary school students in Palestine and Jordan suffer from low academic achievement in physics. The problem of low level of students in physics is a problem of importance because it has negative effects on the educational system in particular and society in general, because it leads to failure. In high school, thus depriving the student of this certificate, which is considered a building permit nowadays.

Key Words: Education achievement, physics, high school students, Palestine, Jordan, secondary school teachers.

مقدمة:

تواجه العمليّة التعليمية رغم محاولات تطويرها وتحسين مدخلاتها، كالمناهج والامكانات المادية والبشرية، وكذلك عملياتها المختلفة من تدريس وتقويم، وبالإضافة إلى وسائل ومصادر التعليم والتّعلم، ومن أجل مواكبة التّغيرات والحداثة، هناك مجموعة من العوامل التي تبطئ حركة النمو والتطور، مما يؤدي إلى حدوث قصور في بعض الجوانب التّعليميّة، مما يؤدي إلى ظهور بعض الإنحرافات التي تستلزم المزيد من الجهد لتصحيحها، وتعتبر الامتحانات النهائية إحدى المؤشرات التي تدل على الانحرافات في عملية التعليم والتّعلم، الأمر الذي يستلزم الوقوف بحزم لتصحيح القصور في المناهج منذ بدايتها.(أحمد،1997)

تعد مشكلة التحصيل من أهم المشكلات التي تعوق المدرسة الحديثة وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، وقد آن الأوان لتنال هذه المشكلة حظها من الاهتمام لما لها من آثار سلبية خطيرة تضر بالمدرسة والمجتمع، ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقر بوجود مشكلة في كل فصل دراسي، حيث توجد

مجموعة من التلاميذ الذين يعجزون عن مسايرة بقية الوملاء في تحصيل المنهج المقرر واستيعابه، وكثيراً ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر شغب وإزعاج مما قد يتسبب في اضطراب العملية التعليمية داخل الصف، أو اضطراب الدراسة بصفة عامة داخل المدرسة. (هريدي، 2003)

مشكلة الدراسة:

يعاني طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من تدني التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، حيث تعتبر مشكلة تدني مستوى الطلبة في مادة الفيزياء من المشكلات ذات الأهمية لما لها من آثار سلبية على النظام التعليمي بصفة خاصة، وعلى المجتمع بصورة عامة، لأنها تؤدي إلى الرسوب في الثانوية العامة، وبالتالي حرمان الطالب من هذه الشهادة التي تعتبر رخصة للبناء في أيامنا هذه.

ومن خلال النظر إلى نتائج طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن، فقد وجد هناك تدنياً في علامات مادة الفيزياء، مما دعا الباحثان إلى إجراء الدراسة الحاليّة للتعرف على أهم الأسباب التي أثرت على مستوى التحصيل في مقرر الفيزياء.

ومن اجل الوصول إلى ما أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم، قام الباحثان بصاغة الأسئلة التالية:

- ما أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التّعرف على أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم.
- معرفة فيما إذا كان هناك فروق في تدني التحصيل في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي للمعلم).
- إثارة الاهتمام لدى العاملين والمهتمين في العملية التربوية في أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن في مقرر الفيزياء من وجه نظر معلميهم.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحدودات التالية:

محدود مكاني: أجريت هذه الدراسة على المدارس الثانوية في كل من فلسطين والاردن.

محدود بشري: أجريت هذه الدراسة على معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن.

محدود زماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2019/2018م).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى للتعرف على أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة.

حيث تتضح أهمية هذه الدراسة في ندرة الدراسات التي تناولت موضوع أسباب تدني التحصيل الدراسي في مبحث الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين والاردن من وجه نظر معلميهم. كما من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة في التخطيط ةإعداد الدورات التربوية لمدرسي الفيزياء لتسهيل عملية تدريس المعلومة ونقلها للطالب.

تفيد نتائج هذه الدراسة في التعرف على الصعوبات التي يواجهها طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن في مقرر الفيزياء، وبالتالي يمد القائمين على العملية التربوية والتعليمية بهذه المشاكل، وإيجاد بدائل وحلول لها.

كما أن هذه الدراسة تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات والأبحاث وتناول متغيرات أخرى لم يتناولها الباحثان.

مصطلحات الدراسة:

التحصيل الدراسي: هو مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية. (اللقاني، والجمل،2003).

الفيزياء: فرع من فروع العلوم الطبيعية، والتي تدخل في مجالات بحثٍ خاصةٍ وفريدةٍ وممتعة، ولها -كغيرها من العلوم- أساساتٌ وقواعدٌ وأصول، ويوجد العديد من الطرق لتعلمها وإتقانها. وتهتم الفيزياء بالعديد من

القضايا التي تحاول تفسيرها وربطها ببعضها البعض، وتطرح الكثير من الأسئلة التي تولّد لنا إجابتها المزيد والمزيد من الأسئلة. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017)

المدارس الثانوية: هو آخر مرحلة من التعليم الإلزامي الذي يتلقاه جميع الطلبة، وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي، وهي المرحلة التي تُقرر طبيعة التخصص الجامعي الذي سيلتحق به الطالب بعد تخرجه من الثانوية، أو طبيعة المهنة التي سيتعلمها لاحقاً، وهذا ما يُطلق عليه اسم التعليم العالي، وتُسمى مدارس التعليم الثانوي بالمدارس الثانوية، وغالباً ما يبدأ التعليم الثانوي خلال سنوات المراهقة.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم علم الفيزياء

كلمة الفيزياء مشتقة من الكلمة اليونانية القديمة "فيزيس"، والتي تعني جوهر الحقيقة أو الصبغة النهائية للحقيقة، لذلك فإن الفيزياء تسمى أحياناً ب "الفلسفة الطبيعية"، أو فلسفة الطبيعة.

وتعرف بأنها العلم الطبيعي المعني بدؤاسة القوانين العامة للمادة والطاقة بأشكالها المختلفة، وبدراسة جميع التفاعلات الموجودة في الطبيعة، وهو علم يستخدمونه من التجريب، فالفيزيائيون يلاحظون ظواهر الطبيعة، ويجتهدون لايجاد أنماط وقواعد لكي تربط أو تفسر تلك الظواهر. (عبد،2009)

مفهوم علم الفيزياء

علم الفيزياء علم تجريبي يعتمد على الملاحظة والقياسات الدقيقة لاستنباط القوانين، والوصول إلى النظريات التي تساعدنا على فهم الظواهر الطبيعية، والقياس والتجريب، وصولاً إلى فهم الظواهر الطبيعية والمتغيرات التي تحيط بنا إذ يشكل هذا الفهم جزءاً رئيسياً لثقافتنا من ناحية، وحضارتنا من ناحية أخرى. (الحبش، 2005)

أهمية الفيزياء:

تعتبر الفيزياء من أهم مقومات التقدم العلمي والتقني للبشر بما تقدمه من قوانين ونظريات علمية دقيقة ومخترعات عجيبة، فنظرة سريعة لما حولنا من إنجازات في مجالات ارتياد الفضاء وثورة المعلومات ونظم الاتصالات كفيلة بإلقاء الضوء على الدور الكبير الذي تضلع به الفيزياء من أجل تطوير المجتمع وخدمة الإنسانية. (الحبش،2005)

ويحظى علم الفيزياء باهتمام كبير في معظم دول العالم، خصوصاً أن معظم الاختراعات الالكترونية والحواسيب تعتمد على هذا العلم، ونظراً لأن معظم الدول تسعى لانتاج التكنلوجيا بدلاص من استيرادها اتجهت الانظار نحو علم الفيزياء باعتباره من أهم العلوم التي تشكل عصب التكنلوجيا الحديثة، وعليه تطورت النظرة من كونه مجرد فرع من فروع العلوم الطبيعية إلى أنه أصل الفروع الأخرى.

كما يعتبر علم الفيزياء القاعدة الأساسية لمختلف العلوم، فهو يقدم التفاصيل العميقة لفهم كل شيء بدءاً بالجسيمات الأولية إلى النواة والذرة والجزيئات والخلايا الحية والمواد الصلبة والسائلة والغازات

والبلازما (الحالة الرابعة للمادة) والدماغ البشري والأنظمة المعقدة والكمبيوترات السريعة والغلاف الجوي والكواكب والنجوم والمجرات والكون نفسه. (الحبش،2005)

مكونات علم الفيزياء:

يتكون علم الفيزياء من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات وقوانين ونظريات، تم الوصول إليها من خلال البحث والتجربة واستقصاء الظواهر الطبيعية، وفيمايلي شرح مختصر لكل مكون من هذه المكونات:

- **الحقائق الفيزيائية (Physics Fact):** فالحقائق هي نتاج علمي مجزأ وخاص لا يتضمن التعميم وغير قابلة للنقاش والجدل في وقتها، إلا أنها قابلة للتعديل في ضوء الأدلة والبراهين العلمية الجديدة ويمكن تكرار ملاحظتها أو قياسها وبالتالي التأكد من صحتها عن طريق الملاحظة أو القياس أو التجريب العلمي. لذلك يمكن أن تتميز الحقائق بعدد من الخصائص إنها قابلة للتعديل والتغيير في ضوء الأدلة والبراهين التي قد تؤيدها أو تنفيها، كما أنها لا تعود إلى تعميمات مالم يتم تأييدها بحقائق أو أدلة أخرى. (زيتون، 2004)

- **المفاهيم الفيزيائية (Physics Concept):** ويقصد بالمفهوم بأنه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة برمز أو اسم معين، ويتميز المفهوم الفيزيائي بعدد من السمات التي تميزه عن غيره من المفاهيم الأخرى، وللمفاهيم الفيزيائية فائدة كبيرة للمتعلمين لأنها تلخص المعلومات الكثيرة والمتسارعة وتجميعها في تعريف مترابط يسهل التعامل معه. (علي،2003)

- **التعميمات (المبادئ) الفيزيائية (Generalization):** التعميم العلمي هو جملة أو عبارة تربط بين مفهومين أو أكثر أو تقرير يوضح العلاقة التي تربط بين مجموعة من الحقائق على أساس الصفة المشتركة بينهما. (علي،2003)

- القوانين الفيزيائية (Physics law): القوانين عبارة عن صياغة كمية لعناصر معينة أو لمجموعة من الحقائق أو الظواهر تحدد التغيرات التي تطرأ عليها تحت عوامل كمية أو كيفية معينة محددة، وتتميز بأن نسبة ثباتها مرتفعة، لذلك يمكن أن تعمم. (عبد 2009)

- **النظريات الفيزيائية (Physics Theories):** فهي مجموعة من التصورات الذهنية تتكامل في نظام معين توضح العلاقة بين مجموعة من التعميمات (المبادئ) العلمية أو العلاقات أو المتغيرات أو الظواهر، فهي تصور ذهني معين تجاه ظاهرة أو مشكلة معينة، وهي تقوم على أساس من الملاحظات والحقائق، ولكن صحتها مرهونة بالإثبات عن طريق التجارب العلمية، أو نجدها من الأساليب العلمية الدقيقة. (زيتون،2004)

ثانياً: التحصيل الدراسي.

تعد مشكلة تدني التحصيل من أهم المشكلات التي تعوق المدرسة الحديثة، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، وبتزايد الاهتمام بهذه المشكلة لما لها من آثار سلبية خطيرة تضر المدرسة والمجتمع، ويستطيع كل من مارس التدريس أن يقر بوجود هذه المشكلة في كل فصل دراسي تقريباً، حيث

توجد مجموعة من التلاميذ الذين يعجزون عن مسايرة بقية الزملاء في تحصيل المنهج المقرر واستيعابه، وكثيراً ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر شغب وإزعاج مما قد يتسبب في اضطراب العملية التعليمية داخل الصف أو اضطراب الدراسة بصفة عامة داخل المدرسة. (هريدي، 2003)

وقد أصبح القلق يتزايد يوماً بعد يوم وعاما بعد عام نتيجة ظاهرة ضعف التحصيل للطلبة في مدارسنا، وهذه الظاهرة ما زالت إحدى المشكلات التربوية العالقة في المجال التربوي والتي تشكل عقبة كبيرة في سبيل عدم تحقق الأهداف التربوية للنظام التعليمي، وهذا القلق والاضطراب والحيرة له ما يبرره نتيجة تدني مستوى التحصيل للطلاب في المواد العلمية عامة، والفيزياء بصفة خاصة، وهذه الحيرة والقلق أديا إلى التساؤل سواء من أولياء أمور الطلبة أو من المدرسين أو من القائمين على التعليم من مديري المدارس أو المشرفين: "ما سبب ضعف تحصيل الطلاب في الفيزياء.(الحلو،1999)

مفهوم التحصيل الدراسي

لغةً: الإنجاز والاحراز فهو بذلك يكون أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للمتعلم.

اصطلاحاً: هو المعلومات والخبرات التعليمية المفروض أن يحصل عليها التلاميذ في المدرسة، وتعتبر المراقبة المستمرة والاختبارات وسيلة قياس التحصيل حيث يرمز إليه بنقط أو علامات. (رمضان، وآخرون، 1957).

في حين يرى (طه) التحصيل يستخدم بمعنى خاص للإشارة به إلى التحصيل الأكاديمي ويستخدم للإشارة إلى القدرة على متطلبات النجاح المدرسي سواء التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه، وآخرون، 1993).

ويرى اللقاني والجمل مدى استيعاب الطلبة لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لها ويرى اللقاني والجمل (2003).

ويعرف شعلان، والغول بأنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن اخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما. (شعلان، والغول، 2006).

وقد عرفه حمدان بأنه مجموعة من المعارف والمهارات والميول والملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعليم وهو عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى هي: المتعلم، والمعلم، والمتهج، يلي هذه العوامل الثلاثة عوامل أخرى مثل: الإدارة المدرسية والأسرة، والأقران، والتقنيات التربوية، والغرفة الدراسية، واللوائح التنظيمية. (حمدان، 1996).

أسباب ضعف التحصيل الدراسي:

تضاربت أقوال الباحثين والمفكرين في أسباب هذه الظاهرة، فمنهم من أرجعها إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومنهم من أرجع ذلك إلى الأسرة أو الخلافات الأسرية، ومنهم من أرجع السبب إلى تأثير رفقاء السوء.

ويرى شعلان، والغول أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل هو المستوى الاجتماعي والاقتصادي، ويبررون ذلك بأن الأفراد يختلفون في معيشتهم وطريقتهم وتنشأتهم وأسلوب تعاملهم مع

معطيات الحياة التي تحيط بهم، وبما أن دافعية التحصيل مكتسبة تأتي من القيم السائدة في بيئة الفرد، والمفاهيم التي يتلقاها وكذلك مستويات الطموح التي يسمح بها، لذلك الفرد الذي ينشأ في بيئة فقيرة من حيث المستوى الثقافي، فإنه بلا شك سيتأثر بذلك المحيط وستقل عنده دافعية التحصيل لعدم وجود مستوى الطموح العالي والفرد الذي يعيش في أسرة من ذوي الدخل المتوسط أو العالي فإن أفراد الأسرة قد يحملون دافعية للتحصيل ويتجنبون الضعف، وكذلك فالأب الذي أكمل دراسته الجامعية لا يقبل أن يقل مستوى تحصيل أبنائه عن المستوى الجامعي بعكس الأب الذي لا يعرف أهمية الدراسة. (شعلان، والغول،2006).

ويمكن حصر العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي فيمايلي:

- **أولاً: القدرات العقلية**: ويقصد بها القدرات العقلية الوراثية التي يولد بها الفرد، حيث أن فترة الحمل مهمة جداً، لتنمية القدرات الفكرية لدى الجنين سواء كانت باتباع تغذية أو بوجود عند الأم الحامل، لكن يبقى هناك ريبة من الأطفال الذين يولدون بمعوقات عقلية لا يمكن أن ننكر وجودها.
- **ثانياً: العامل الصحي**: يؤثر العامل الصحي على تحصيل الأبناء الدراسي، حيث أن هنالك أطفال يعانون من أمراض معينة مثل الربو المزمن، إصابات صحية متكررة وعيوب بالنظر والسمع والنطق أو عاهات جسدية وكل هذه تؤثر على التحصيل الدراسي.
- **ثالثاً: العامل الاجتماعي**: وأهم ما في هذا العامل أجواء المنزل والعلاقة التي تسود أفراد الأسرة بدءاً من الأب والأم ومن ثم الأبناء بين بعضهم والأقارب والمنزل الذي تسوده خلافات كبيرة ومشاحنات عائلية عديدة تؤثر طبعاً تأثيرا مباشرا على قدرة التركيز عند الأبناء، ومن ناحية أخرى فإن الحالة الإقتصادية من العوامل الإجتماعية التي لها تأثير كبير على تصرف الأبناء، فإن كان الوضع المادي ميسوراً لكن بدون إدارة سليمة، والبذخ بحجة، أن الأهل يحبون كفاية أولادهم، ستكون نتائج هذه السياسة وخيمة جداً وتدفع الأبناء إلى الاستهانة بقيمة المقتنيات الأمر الذي يؤدي إلى الاستهانة بالقيم، وإذا كان الوضع المادي ضيقاً قد يؤدي إلى إحساس الأبناء بالخيبة والانطواء، ويؤثر على تحصيلهم الدراسي. (جمعة، 2002)
- **رابعاً: العوامل النفسية**: وأهمها فقدان الثقة لذا من الضروري أن نعطي الأبناء فرصاً عديدة وأعمالاً بسيطة لينجحوا بها ولا تحملهم أبداً مالا طاقة لهم به وتعرضهم لفشل متكرر فيجب أن نجزأ العوامل الصعبة ونواظب على الثواب بعد كل نجاح، وأن نبتعد عن ذكر فشلهم وهفواتهم أمام الآخرين وكذلك الابتعاد عن السخرية والاستهزاء. (جمعة، 2002)

وقد أرجعت دراسة تقويم مستوى التحصيل في المناهج الفلسطينية أسباب تدني التحصيل الدراسي إلى عدة أسباب وهي:

أولاً: الأسباب المتعلقة بالمنهاج من حيث:

- طول المنهاج الدراسي وعدم موائمته لعدد الأيام الدراسية.
- كثرة النشاطات العملية وعدم القدرة على تنفيذها بسبب عدم توفر الإمكانيات المادية والمواد اللازمة.

- عدم تلبية المنهاج لحاجات وميول الطلبة واهتماماتهم واعتماده على الحفظ والتذكر وإهمال تنمية المهارات العليا في التفكير.

- قلة احتواء المنهاج على المواقف التعليمية أو المشكلات التي تستلزم التفكير الناقد أو استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

- صعوبة المادة التعليمية في بعض المقررات الدراسية.

- مستوى التوقعات من الأهداف مرتفع وبالتالي كانت أهداف المقررات كبيرة رغم اقتصارها على القدرات العقلية البسيطة كالتذكر والفهم واهمال المستويات الأخرى من الأهداف التي تركز على الإبداع والتحليل والتطبيق.

- ضعف فعالية النشاطات اللامنهجية وعدم قدرتها على التكامل مع النشاطات المنهجية.

- عدم مراعاة وسائل التقويم المستخدمة للقدرات العقلية والفروق الفردية.

- عدم اعتماد وسائل وأدوات التقويم على أسس التقويم الذاتي المستمر لدى الطلبة.

ثانياً: أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والمشرفين التربويين.

- ضعف النمو المهني والتأهيل للمعلمين وخاصة الجدد من قبل المشرفين أو المديرين.

- ضعف ممارسات الإشراف التربوي وانعكاسها سلباً على المعلمين.

- عدم توفر الرعاية النفسية والصحية والاجتماعية اللازمة لحدوث التعليم من قبل إدارات المدارس والمشرفين التربويين.

- ضعف امكانيات البيئة المدرسية.

- عدم توافر الأمن والأمان المدرسي وعدم توفر المنخ التعليمي.

- عدم قيام التعاون بين الإدارة المدرسية وأولياء الأمور.

- عدم تقدير الإدارة المدرسية لانجازات الطلبة.

- ضعف استخدام الحوافز المادية أو المعنوية للمدارس المتفوقة.

ثالثاً: الأسباب التي تتعلق بالمعلمين.

- عدم استخدام المعلمين للحوافز المادية والمعنوية الايجابية التي تشجع الطلبة نحو التميز وحسن الإدارة.

- ضعف التأهيل والتدريب الذي يتلقاه المعلم لزيادة النمو المهني لديه.

- تركيز المعلمين على الأسئلة المغلقة المتقاربة والتي تتطلب إجابات محددة وإهمال باقي الجوانب.

- تركيز المعلمين على جانب واحد يقيس الحفظ والتذكر لدى الطلبة وإهمال باقي الجوانب.

- تركيز المعلمين على استراتيجيات التدريس التي تؤكد هلى الحفظ والتلقين.

- عدم استخدام العديد من المعلمين مهارات التعلم كالتخطيط والتنظيم والتقويم.

- سوء معاملة المعلمين للطلبة.

- اهمال الفروق الفردية بين الطلاب من قبل المعلمين.
- ضعف عملية الانضباط الصفي.

رابعاً: أسباب تتعلق بالطلاب.

- زيادة عدد الطلاب في الفصل الواحد.
- اهتمام الطلبة بعملية الحفظ وتخزين المعلومات على أساس يتلاءم وأهداف المنهاج.
- عدم قدرة الطلبة على القيام بالنشاطات العملية التي تبين قدراتهم.
- كثرة المشاكل السلوكية والعنف بين الطلبة.
- انعكاس المشاكل العائلية على العديد من الطلبة.
- أسلوب النجاح والترفيع التلقائي.
- وجود العديد من الطلاب ذوي المشاكل السلوكية السيئة.
- ضعف انتماء الطلاب للمدارس.
- قلة الدافعية لدى الطلاب نحو المدرسة.
- الوضع النفسي والاجتماعي السيء نتيجة زيادة الفقر والخوف والقلق.

خامساً: الأسباب التي تتعلق بالبيئة المدرسية.

- صغر مساحة المدرسة.
- وجود هدر في الوقت التعليمي.
- الانقلاب الأمني في قطاع غزة.
- زيادة أعداد الطلبة في الصف الواحد.
- كثرة المشاكل السلوكية والمدرسية.
- عدم قدرة المدرسة على مراعاة الحالات النفسية للطلاب.
- ضعف فعالية النشاطات المدرسية المنهجية واللامنهجية. (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2006).

كما أظهرت الدراسات أن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى تدني التحصيل مثل:

- ازدحام الصفوف بالطلبة.
- عدم توفر الأجهزة الحديثة والوسائل.
- الوضع الاجتماعي المتدني للأسرة.
- ارتفاع نصاب المعلم من الحصص.
- عدم تخصص المعلم في المادة التي يدرسها.

ويرى البيض، 2001، أن هناك عدة عوامل تعتبر مؤثرة في التحصيل الدراسي العام، وهي:

- تفكك الأسرة وتأثيرها في الأبناء وتحصيلهم الدراسي، فالبيئة الأسرية المتكاملة التي يسودها المحبة والاطمئنان والأمان يشعر جميع أفرادها بالهدوء والراحة النفسية مما يجعلهم على أتم استعداد للعمل والانجاز والتعلم والتحصيل الدراسي الجيد، وفي المقابل، فإن الطفل الذي يعيش في بيئة أسرية صعبة لا يمكنه أن يقوم بعمل إيجابي، فأوضاع البيت تعتبر من أهم المؤثرات في مقدرة الطفل على القراءة والتعلم والتحصيل التعليمي.

- أسباب خاصة بالتلميذ، ويشتمل على نوعين من الاضطرابات العضوية، مثل إصابات أثناء الوضع، ونقص الأكسجين، والأمراض المعدية وسوء استخدام العقاقير، أما النوع الآخر فيتمثل بالاضطرابات النفسية مثل: ضعف الثقة بالنفس، أو النشاط الزائد، أو سلبية زائدة، أو الشعور بالنقص وتوقع الفشل وعدم الاتزان الانفعالي، وقد يرجع تدني التحصيل إلى انخفاض مستوى الدافعية.

- انخفاض مستوى ذكاء التلميذ: حيث يرتبط النجاح المدرسي بالعمر العقلي للتلميذ، وكثيراً ما يتعرض للفشل في التحصيل إذا ما كان يطلب منه تحصيل حقائق ومعلومات ومهارات أعلى من مستوى مقدرته العقلية.

- الحالة الصحية العامة للتلميذ: فالتلميذ الذي لا يتمتع بنسبة عالية من الصحة واللياقة البدنية لا يستطيع أن يركز اهتمامه وانتباهه في دروسه لمدة زمنية طويلة، وبالتالي يؤثر على تحصيله الدراسي .

- اضطراب النمو الانفعالي والاجتماعي: فالتلاميذ الذين يعيشون في بيئات اجتماعية غير سليمة غالباً ما يتعرضون لاضطرابات في نموهم الانفعالي والاجتماعي نتيجة العلاقات الاسرية المتفككة أو الاسلوب الخاطئ في التربية، ويؤدي هذا الاسلوب الخاطئ في التربية الى زيادة التوتر لدى الطالب، مما ينعكس على مستوى تحصيله واهتماماته.

أما حمدان (2003)، فيرى أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ومن هذه العوامل:

- المعلم كعامل مؤثر في التحصيل: فللمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى الطلبة وتحصيلهم إما سلباً أو إيجاباً وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس، ومدى مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. ويرى حمدان (1996)، أن المعلم يتوجب عليه امتلاك مايلي لكي يقوم بدوره المنشود:

- التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع معين.
- التمكن من التدريس نظرياً أو تطبيقياً.
- التمكن من الميول الايجابية نحو التربية والمربين أي نجو مهنة التعليم والعمل بها.

أهمية التحصيل الدراسي

تنعكس أهمية التحصيل الدراسي على الفرد والأسرة وبالتالي على المجتمع، ويمكن بيان أهمية التحصيل الدراسي من خلال مايلي:

- إذا كانت المجتمعات الحديثة اليوم تستمد بناء قطاعاتها المختلفة مما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس التحصيل الدراسي الذي أصبح في مفهوم العصر الأداة لقياس الجدارة الأهلية والمفتاح الذي بواسطته تتفتح أبواب التدرج العلمي الذي قاده أبناؤها. (الحامد، 1996).

- تدني التحصيل في المؤسسات التعليمية يؤدي إلى الهروب من المدرسة أو التسرب.

- قد ينجح الطالب لكن ليس له ثروة ثقافية أو ارتقاءً فكرياً فهو لا يستطيع بناء حضارته ومستقبله.

- كلما كان الدافع للتحصيل قوياً، كانت عملية التعلم أسرع وأكثر تأثيراً على التعلم، أما إذا كان الدافع للتحصيل ضعيفاً فإن ذلك يعني تأخر المتعلم في عدم قدرته على تحقيق التحصيل الدراسي المطلوب، وبالتالي ضياع الجهود المبذولة من قبل من يقوم بعملية التعلم. (شعلان، والغول، 2006).

- التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.

- ينظر معظم الطلبة نظرة موضوعية إلى أنفسهم إذا ما استخدمت درجات التحصيل لأغراض شخصية، فعندما يحصل الطالب على درجات تحصيلية غير مناسبة فإنه غالباً ما يحاول أن يبذل جهداً أكبر.

- تساعد الدرجات التحصيلية الطالب على التعرف على نقاط القوة والضعف. (موسوعة علم النفس الشاملة، 1999).

- تظهر أهمية التحصيل الدراسي من خلال إعداد الطالب ليتبوأ مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات، فالكليات العلمية تعد طلبتها لمهن مازالت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعاقل فيها تجعل الطالب أكثر إقبالاً على الالتحاق بها بصرف النظر عما إذا كانت تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم. (نوفل، 2001).

- تتجلى فائدة التحصيل الدراسي في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من الظواهر مثل ظاهرة البطالة.

- لا شك أن التحصيل الدراسي له أثر كبير على شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وامكاناته، كما أن مستوى التحصيل المناسب يبث الثقة في نفس الطالب ويدعم فكرته عن ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر. (بدور،2001).

علاج ضعف التحصيل

إن معالجة مسألة تدني التحصيل الدراسي تتوقف على التعاون التام والمتواصل بين ركنين أساسيين هما: البيت، والمدرسة.

- البيت: ونعني بالبيت مهمة الآباء والأمهات ومسؤولياتهم بتربية أبنائهم تربية صالحة، مستخدمين الوسائل التربوية الحديثة القائمة على تفهم حاجات الأبناء وتفهم مشكلاتهم وسبل تذليلها، حيث أن

العائلة هي المدرسة الأولى التي ينشأ بين أحضانها الأبناء ويتعلموا منها الكثير، ولا يتوقف عمل البيت عند المراحل الأولى من حياة الطفل بل يمتد ويستمر لسنوات طويلة، حيث يتطلب من الأسرة مايلي:

أولاً: الإشراف المستمر على دراستهم وتخصيص جزء من الوقت لمساعدتهم على تذليل الصعاب التي تواجههم بروح من العطف والحكمة، وتجنب كل ما من شأنه الحط من قدراتهم العقلية بأي شكل من الأشكال، لأن هذا التصرف يخلق عندهم شعوراً بعدم الثقة ويحد من طموحاتهم.

ثانياً: مراقبة أوضاعهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم بزملائهم، وكيف يقضون أوقات الفراغ داخل البيت وخارجه، والعمل على إبعادهم عن رفقاء السوء.

ثالثاً: العمل على كشف مواهبهم وهواياتهم وتهيئة الوسائل التي تساعد على تنميتها وإشباعها.

رابعاً: مساعدة الأبناء على تحقيق خياراتهم، وعدم إجبارهم على خيارات لا يرغبون بها.

خامساً: تجنب استخدام الأساليب القسؤية في التعامل معهم.

سادساً: مساعدتهم على تنظيم أوقاتهم وتخصيص أوقات معينة للدراسة، وأخرى للراحة واللعب مع أقرانهم.

المدرسة:

المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على إعداد الأجيال وتهيأتهم ليكونوا رجال المستقبل مسلحين بسلاح العلم والمعرفة، والقيم الانسانية السامية، لكي يتواصل تقدم المجتمع الإنساني، وهكذا نجد أن المدرسة لها الدور الأكبر في إعداد الأبناء، فالمهمة العظيمة والخطيرة الملقاة على عاتق المدرسة، تتطلب الإعداد الدقيق والفعال للركائز التي تقوم عليها المدرسة والتي تتمثل بمايلي:

- إعداد الإدارة المدرسية.
- إعداد المعلمين.
- إعداد جهاز الإشراف التربوي.
- نظام الامتحانات وأنواعها وأساليها.
- تعاون البيت والمدرسة.
- إعداد المناهج والكتب المدرسية.
- الأبنية المدرسية وتجهيزاتها.

وهناك مجموعة من الحلول الإجرائية لعلاج تدني التحصيل مثل:

- تدريب المعلمين على تشخيص وجمع البيانات حول حاجات المتعلم ومشكلاته وتحليل أسبابها ووصف العلاج التربوي المناسب وتنفيذه وتقييم مدى كفاية النتائج التحصيلية.
- اقناع المعلم للطلبة بأهمية التعلم المدرسي لحياته ومستقبله الشخصي والوظيفي لزيادة الدافعية لدى المتعلم وذلك من خلال عدة إجراءات من أهمها:
  - تعريف الطالب بالأهداف السلوكية للموضوعات الدراسية.

- ربط محتوى المناهج الدراسية ببيئة المتعلم.
- استخدام أساليب تدريسية تساهم في زيادة فعالية المتعلم للتعلم.
- استخدام أساليب تقويمية تقوم على فلسفة تصويب وتطوير أداء المتعلم لا التخويف والتهديد.

- أن يتعرف المعلم على نوعية المشكلات الأسرية أو الشخصية التي يعاني منها الطالب والاستجابة لمشاكله بصيغ إنسانية علمية يتمكن من إزالة أسبابها.
- على المعلم أن يغير من معاملته التربوية للتلميذ بشكل يشجع الأخير على زيادة اهتمامه بالتحصيل. (حمدان، 1988).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

دراسة بركات، وحرز الله (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات : النوع الاجتماعي، والتحصيل الدراسي، والمؤهل العلمي للمعلم، والخبرة، لهذا الغرض تم إعداد استبانة لقياس أسباب تدني تحصيل الطلبة في الرياضيات، وقد تم تطبيق اجراءات الدراسة على عينة مكونة من (150) معلماً ومعلمة، وهم يمثلون ما نسبته (65%) من المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، والمحدد بمعلمي مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية الدنيا (من الصف الأول حتى الصف الرابع الأساسي) في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، وبعد تحليل البيانات اللازمة أظهرت الدراسة النتائج، أن الضعف الصحي والمشاكل السلوكية وعدم الرغبة الذاتية في الدراسة وعدم الشعور بالانتماء للمدرسة وعدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية النفسية الحديثة من أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مستويات تقديرات المعلمين لأسباب تدني تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمين الذكور، وكذلك وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح المعلمين ذوي تخصص الرياضيات. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم وكذلك متغير الخبرة.

دراسة مراد (2004):هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وللوقوف على حجج التدني الملاحظ فيه بطريقة موضوعية ومعرفة الأسباب المؤدية إليه وتحديد المشكلة بناء على ذلك، وقد اشتملت عينة البحث على (3،7)، خالية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة و (45) معلمة من معلمات الرياضيات في الصف الأول الثانوي و (12) مشرفة تربوية من مشرفات مادة الرياضيات بمكتب الاشراف التربوي بإدارة الفيلم بمنطقة مكة المكرمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدة أسباب لتدني التحصيل في الرياضيات كان أهمها ضعف الامكانيات، عدم المعرفة السليمة السليمة بطبيعة المرحلة العمرية للطالبات وخصائصها، وعدم فهم خلفياتهن الاجتماعية والثقافية لتوجيه الطالبات، وعدم إعداد الأسئلة الصفية في ضوء مستويات

الطالبات، وعدم الاطلاع من قبل المشرفين التربويين المستمر على كل ما يجد في ميادين الاشراف التربوية في مختلف المجالات التربوية، كطرق التدريس والتقويم واستخدام الوسائل التعليمية وعدم الاكتفاء بالخبرة والمؤهلات العلمية.

دراسة الحبشي (2005): هدفت الدراسة إلى تحديد ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية من قبل معلمي ومعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك التعليمية، وتم تقسيم العوامل لستة محاور رئيسية، وهي عوامل تتعلق بكل من المتعلم والمختبر المدرسي، واستخدام الوسائل التعليمية، والمعلم، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، وكذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين أداء معلمي ومعلمات الفيزياء فيما يتعلق بعوامل ضعف الطلاب والطالبات في تحصيل المفاهيم الفيزيائية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية وعددهم (164) معلماً ومعلمة، واستجاب (142) معلماً ومعلماص وتوصلت الدراسة إلى أن عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الفيزياء ذات العلاقة بالمتعلم كان مرتفعاً ومن أبرز تلك العوامل (كون الهدف الأساسي لمعظم المتعلمين هو النجاح في الاختبار فقط). وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن أهم عوامل ضعف التحصيل لدى الطلبة في مفاهيم الفيزياء في البعد المتعلق بعوامل الضعف ذات العلاقة بالكتاب المدرسي (عدم وضوح الأهداف العامة لمقررات الفيزياء) وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين آراء أفراد العينة حسب النوع الاجتماعي (معلمين ومعلمات) في محور عوامل الضعف ذات العلاقة بالكتاب المدرسي لصالح المعلمات وكذلك فروق تعزى لمتغير المؤهل لصالح من يحملون مؤهلاً تربوياً، وكذلك وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة لصالح من خبرتهم أكثر، وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة إبراز مقررات الفيزياء لأهداف وأهمية دراسة علم الفيزياء، وتدريب المعلمين على صياغة التجارب والأنشطة العلمية بصورة استقصائية واستكشافية. (الحبيشي، 2005).

دراسة عيسى (2002): هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية التي تواجه طلبة الصف العاشر والتعرف على أسباب هذه الصعوبات من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة، تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة، منهم (240) طالباً، و (260) طالبة من طلبة الصف العاشر، ومعلميهم، واستخدم الباحثان اختيار تشخيص مكون من (73) بنداً، كما استخدم استبيان للتعرف على أسباب الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الفيزياء من وجهة نظر المعلمين واستخدم أيضاً استبانة للتعرف على أسباب الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم الفيزياء من وجهة نظرهم، وأوضحت نتائج الدراسة أن الأسباب الحقيقية للصعوبات تتمثل في المعلم، والطالب، والكتاب المدرسي. (عبد الله، 2009).

الدراسات الاجنبية:

دراسة كوارد وسميث (Gorard, Smith,2008): تهدف هذه الدراسة الكشف عن الاسباب المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الاساسية في بريطانيا وتكونت عينة الدراسة من (2312) طالب وطالبة من مختلف المدارس الحكومية البريطانية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها

أن نسبة النجاح العام في الرياضيات كانت منخفضة جداً وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الصف، والنوع الاجتماعي، والعرق، أما عن أسباب تدني التحصيل الدراسي فقد بينت النتائج أن أهم هذه الأسباب عدم استخدام الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس، وحمل الطالب اتجاهات سلبية عن مادة الرياضيات.

دراسة كروس(2009,Croos): هدفت الدراسة الكشف عن الأسباب وراء تدني مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المراحل الأساسية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود جملة من الأسباب كان من أهمها عدم توفر الاستعدادات اللازمة لتعلم الرياضيات لدى الطلبة وعدم استخدام المعلمين أساليب تعليمية مشوقة وجذابة في تدريس الرياضيات والخبرات السيئة والاتجاهات السلبية التي يحملها الطلبة عن الرياضيات ومعلمي الرياضيات، وصعوبة المفاهيم المتعلقة بالرياضيات وعدم عرضها بشكل جيد.

دراسة رافاجيلا، (Ravagba,1995): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب في تدريس كل من مادة الرياضيات والعلوم في برنامج لتعليم الموهوبين في جامعة ستانفورد، واهتم بتحصيل الطلاب الموهوبين من خلال تقديم درس في مادتي الرياضيات والفيزياء من خلال منهج قائم على الحاسوب باستخدام الوسائط المتعددة التي تتضمن الرسوم والصور والأصوات مع التمرينات لقياس مدى فهم الطلاب، كما سمح للطلاب دراسة تلك المواد في المدرسة أو المنزل من خلال الاتصال المباشر مع الاستاذ باستخدام الهاتف أو البريد الالكتروني، وقد توصل الباحثان إلى أن التعلم باستخدام الحاسوب قد مكن الطلاب الموهوبين في المدرسة من اكمال دراستهم في مادة الرياضيات والفيزياء وأنه له فعالية جيدة في التعلم الذاتي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة جميع معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية في فلسطين والأردن خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2019/2018م).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (140) من معلمي الفيزياء في المدارس الثانوية في فلسطين والأردن خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2019/2018م). تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجداول (1)، (2) تبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

جدول رقم (1): **توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي**

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	75	54%
أنثى	65	46%

المجموع	401	100%

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

المؤهل العلمي للمعلم	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	35	25%
بكالوريوس	31	22%
بكالوريوس مع دبلوم تأهيل	43	31%
ماجستير وأكثر	31	22%
المجموع	401	100%

منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

أداة الدراسة:

اعتمادًا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانه لجمع البيانات من عينة الدراسة اشتملت على (23) فقرة موزعة إلى أربعة أبعاد كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): فقرات الاستبانة تبعا لمجالات الدراسة

#	المجال	عدد الفقرات	الفقرات
1	المنهاج	5	05-01
2	الطالب	6	11-06
3	المعلم	6	17-12
4	الأهل	6	23-18

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومشرفي مبحث الفيزياء في وزارة التربية والتعليم العالي، وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء التعديلات، وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.83) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (موافق جدا)، و(4) درجات عن كل إجابة (موافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (معارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (معارض جدا)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول رقم (4): ميزان النسب المئوية للاستجابات

النسبة المئوية	درجة الاستجابات
أقل من 50%	منخفضة جدا
من 50%-59%	منخفضة
من 60% -69%	متوسطة
من 70% -79%	مرتفعة

مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر- مجلة دولية محكّمة- ISSN 1112-4652

من 80% فما فوق	مرتفعة جدا

وتبين الجداول (5)، (6)، (7)، (8) النتائج، ويبين الجدول (9) خلاصة النتائج.

النتائج المتعلقة بالبعد الأول (المنهاج)

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول

#	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	التغيرات في منهاج الفيزياء تؤدي إلى تدني تحصيل الطلبة.	33.	%66	متوسطة
2	عدم مراعاة منهاج الفيزياء للفروق الفردية يؤثر على تحصيل الطلبة.	3.8	76%	مرتفعة
3	عدم وضوح الأهداف العامة لمقرر الفيزياء.	63.	71%	مرتفعة
4	خلو المادة العلمية من الأمثلة التوضيحية يؤثر على تحصيل الطلبة.	3.8	76%	مرتفعة
5	عدم ربط المادة العلمية بواقع الطالب تؤدي إلى تدني التحصيل.	83.	%76	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.6**	**%73**	**مرتفعة**

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (5) السابق أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم على بعد (المنهاج) كانت مرتفعة على الفقرات (2، 3، 4، 5) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (70%-79%)، وكانت متوسطة على الفقرة (1) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (**65.5%**) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (73%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى الأفكار السائدة لدى الطلبة عن منهاج الفيزياء، وعدم ربط المادة العلمية بواقع الطلبة مما يزيد الفجوة بين الطالب وبين ما يدرس، ومن ناحية أخرى فإن افتقار الطلبة لأساسيات الرياضيات اللازمة لفهم مادة الفيزياء يعد من أسباب ضعف التحصيل، وكذلك عدم معرفة الطالب بكيفية دراسة مادة الفيزياء، وافتقار المدرسين لطرق تدريس الطلبة المفاهيم الفيزيائية، أضافة إلى بعض العوامل الأسرية مثل الصراعات داخل الأسرة، وعدم تشجيع الأهل للطالب وتواصلهم مع المدرسة للتعرف على وضع ابنائهم التحصيلي في مادة الفيزياء والتعرف على المعيقات التي تقف في وجهة أبنائهن في هذا الموضوع.

ومن خلال النظر إلى نتائج الدراسة نلاحظ إن استجابة عينة الدراسة كانت مرتفعة على بعد الأسباب التي تعود للمنهاج ويرى الباحثان ان السبب في ذلك يعود إلى كون المنهاج الفلسطيني هو منهاج جديد، وخضع لمجموعة من التغيرات والتعديلات وما زال بحاجة إلى بعض التغيرات التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتكون أهدافه واضحة، ويحتوي على الأمثلة التوضيحية وكذلك ربط المادة العلمية بواقع الطلبة.

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (الطالب)

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني

#	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
6	تركيز الطلبة على الحفظ دون الفهم.	3.9	%78	مرتفعة
7	الفكرة السائدة لدى الطلبة إن مادة الفيزياء في غاية الصعوبة.	4.2	%83	مرتفعة جدا
8	افتقار الطلبة إلى المفاهيم الأساسية في الفيزياء.	3.7	%75	مرتفعة
9	افتقار الطلبة إلى أساسيات الرياضيات اللازمة لمادة الفيزياء.	3.8	%76	مرتفعة
10	اعتماد الطلبة على الملخصات.	3.6	%73	مرتفعة
11	افتقار الطلبة للمهارات الدراسية اللازمة لدراسة الفيزياء.	3.9	%78	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.8**	**7%7**	**مرتفعة**

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم على بعد **(الطالب)** كانت مرتفعة جدا على الفقرة (7) حيث كان مستوى الاستجابة عليها (83) وكانت مرتفعة على الفقرات (6، 8، 9، 10، 11) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (70%-79%)، وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية منخفضة بدلالة النسبة المئوية (77%).

ويرى الباحثان ان السبب في ذلك يعود إلى عدم بذل الطالب مجهودا أكبر لفهم مادة الفيزياء وبالتالي تراكم المادة التعليمية على الطالب، وهذا يعود إلى الفكرة السائدة عند معظم الطلبة بإن مقرر الفيزياء مقرر من الصعب فهمه، ومن ناحية اخرى فإن عادات الطلبة في الدراسة والتي تركز الملخصات والحفظ دون الفهم من الأسباب التي تحول دون تحصيل دراسي مرتفع.

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (المعلم)

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث

#	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
12	عدم تأهيل المعلمين بالدوارات التدريبية التي تساعدهم على تدريس الفيزياء.	3.7	74%	مرتفعة
13	تدريس مادة الفيزياء من قبل مدرسين غير متخصصين.	3.5	70%	مرتفعة
14	عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلبة.	3.4	68%	متوسطة
15	عدم توفر دليل المعلم لمادة الفيزياء.	3.0	60%	متوسطة
16	عدم تمكن المعلم من المادة العلمية لمقرر الفيزياء.	3.2	64%	متوسطة
17	افتقار المعلم لطرق التدريس المناسبة لمواضيع الفيزياء.	3.7	%75	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.4**	**68%**	**متوسطة**

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم على بعد **(المعلم)** كانت مرتفعة على الفقرات (12، 13، 17) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (70%-79%)، وكانت متوسطة على الفقرات (14، 15، 16) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (60-69%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة بدلالة النسبة المئوية (68%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تدريس مادة الفيزياء للطلبة من قبل معلمين غير متخصصين في الفيزياء وذلك بسبب النقص في مدرسي الفيزياء وبالتالي افتقارهم إلى الطرق التدريسية اللازمة لتدريس مادة الفيزياء.

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (الأهل)

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الرابع

#	الفقرات	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة

18	الوضع الاجتماعي المتدني للأسرة يؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء.	72.	45%	منخفضة
19	المؤهل العلمي للوالدين المنخفض أثر في تدن تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء.	13.	61%	متوسطة
20	عدم تعاون بعض أولياء الأمور مع الإدارة المدرسية وإهمالهم لنتائج أبناءهم له يؤدي إلى تدني تحصيل الطلبة.	4.0	79%	مرتفعة
21	عدم تشجيع الأهل للطالب من العوامل المؤدية إلى تدني تحصيل الطلبة.	93.	87%	مرتفعة
22	عدم قدرة الأهل على مجاراة ومتابعة المنهاج الجديد تؤثر على التحصيل الطلبة.	3.8	76%	مرتفعة
23	الصراعات الأسرية والتوتر المرتفع يؤديان إلى انخفاض التحصيل الدراسي.	4.0	79%	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.6**	**71%**	**مرتفعة**

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (8) السابق أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم على بعد **(الأهل)** كانت مرتفعة على الفقرات (20، 21، 22، 23) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (70%-79%)، وكانت متوسطة على الفقرة (19) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (61%)، وكانت منخفضة على الفقرة (18) هي كان مستوى الاستجابة عليها بين (54%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية مرتفعة بدلالة النسبة المئوية (71%).

ويرى الباحثان ان السبب في ذلك يعود إلى عدم قدرة مجاراة الأهل وفهمهم لمقرر الفيزياء مما يجعلهم غير قادرين على متابعة أبنائهم في هذا المساق، ومن ناحية أخرى فإن عملية التواصل ما بين المدرسة والأهل للاطلاع على وضع أبنائهم التحصيلي تعد من اهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل.

ويلاحظ على بعد (الأهل) أن استجابة العينة كانت منخفضة على الفقرة (18) والتي تنص على " **الوضع الاجتماعي المتدني للأسرة يؤدي إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء**" ويعزو الباحثان ذلك إلى كون الواقع يعكس العديد من النماذج التي حققت النجاح والتي كانت تعيش في أسر ذات دخل محدود ووضع اقتصادي واجتماعي سيء، ففي كثير من الأحيان قد يكون تدني الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة دافعا للنجاح.

خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات

#	المجال	متوسط الاستجابة*	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	المنهاج	3.6	37%	مرتفعة
2	الطالب	3.8	77%	مرتفعة
3	المعلم	3.4	68%	متوسطة
4	الأهل	63.	71%	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.6**	**72%**	**مرتفعة**

*أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتبين من الجدول رقم (9) السابق أن أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم كانت مرتفعة على الأبعاد (1، 2، 4) حيث كان مستوى الاستجابة عليها بين (70%-79%)، وكانت متوسطة على البعد الثالث حيث بلغت النسبة المئوية (68%) وكانت النسبة المئوية للاستجابة على الدرجة الكلية متوسطة بدلالة النسبة المئوية (72%).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم **تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي للمعلم؟**

وتتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة، والجداول (10)، (11)، تبين نتائج فحصها.

نتائج فحص الفرضية الأولى التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (10) يبين النتائج:

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

#	المجال	ذكر		أنثى		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	المنهاج	3.5680	.51859	3.7600	.46721	1.207	.236
2	الطالب	4.0000	.37577	3.5778	.71233	2.125	.047
3	المعلم	3.3200	.61599	3.5889	.64509	1.298	.205

4	الأهل	3.4800	.79832	3.6667	.50787	.903	.372
الدرجة الكلية		**3.5920**	**.26832**	**3.6483**	**.41821**	**.467**	**.645**

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على جميع الأبعاد وعلى والدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية، ووجدت فروق على البعد الثاني ويبدو من المتوسطات الحسابية أنها لصالح الذكور.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أولياء الأمور سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا فإن موضوع التحصيل الدراسي موضوع يحظى باهتمامهم جميعا ويعانون من أثاره ويلمسونها ويولون لها أهمية كبرى على اعتبار أن التعليم بشكل عام والتخصصات العلمية بشكل خاص أصبحت أحد مصادر كسب العيش، فاهتمام الأهل بالتحصيل الدراسي يدفعهم للبحث عن أسباب تدني التحصيل الدراسي فلذلك ومن الطبيعي ألا تكون هناك فروق.

اما بالنسبة إلى البعد الثاني وهو الطالب فإن الفروق كانت لصالح الذكور ويعزو الباحثان ذلك إلى كون الذكور أولياء الأمور من الذكور أقل متابعة لأبنائهم وبالتالي فإنهم يلقون باللوم دائما على الطالب دون الالتفات إلى الأمور الأخرى مثل الأسرة مثلا. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة بركات وحرز الله (2010)

نتائج فحص الفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (11) يبين النتائج

الجدول (11): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه الانفعالي	بين المجموعات	1.289	3	.430	1.805	.164
	داخل	8.567	36	.238		

	المجموعات					
	المجموع	**9.856**	**39**			
المشرف الأكاديمي	بين المجموعات	2.055	3	.685	2.439	.080
	داخل المجموعات	10.109	36	.281		
	المجموع	**12.164**	**39**			
القيمة	بين المجموعات	1.066	3	.355	.879	.461
	داخل المجموعات	14.545	36	.404		
	المجموع	**15.610**	**39**			
الكفاءة المعرفية	بين المجموعات	.252	3	.084	.159	.923
	داخل المجموعات	18.981	36	.527		
	المجموع	**19.233**	**39**			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**.350**	**3**	**.117**	**1.090**	**.366**
	داخل المجموعات	**3.856**	**36**	**.107**		
	المجموع	**4.206**	**39**			

*دال إحصائيا عند مستوى (0.05)ANOVA

يتبين من الجدول رقم (12) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسباب تدني التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طلبة المدارس الثانوية في كل من فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها أكبر من (0.05) وبهذا تقبل الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى كون مشكلة ضعف التحصيل تواجه كافة أفراد المجتمع بغض النظر عن مؤهلهم العملي ولذلك ومن الطبيعي أن لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ومن ناحية أخرى فإن ما بقارب نصف عينة الدراسة من حملة البكالوريوس فلذلك يمكن أن تنعكس استجاباتهم على بقية أفراد العينة، ومن الجدير ذكره أن كافة أفراد المجتمع أصبحوا على دراية بالأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل وذلك من خلال المحاضرات والندوات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم ، إضافة إلى ما تقوم به وسائل الأعلام في هذا المجال. وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الحبيشي،2005)

التوصيات

- إسداء النصائح المتتالية وحث الطلاب على الجد والمثابرة بمختلف الوسائل، وعمل برامج إرشادية لتغيير أفكار الطلبة حول مادة الفيزياء.
- تواصل الهيئة التدريسية مع أولياء الأمور من أجل وضع خطة لمعالجة الضعف في مادة الفيزياء.
- بناء اختبارات تشخيصية لمعرفة مواطن الضعف في مادة الفيزياء ووضع خطط علاجية لذلك.
- ضرورة إرشاد الطلبة حول الطرق المناسبة لدراسة مادة الفيزياء.
- تقويم كل من المنهاج الفلسطيني والمنهاج الأردني باستمرار والعمل على التخفيف من صعوبته وطوله، وربط المادة العلمية بواقع الطلبة.
- عمل دراسة عن أسباب ضعف التحصيل في مادة الفيزياء من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- بدور، غيث (2001). **مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- بركات، زياد، وحرز الله، حسام (2010). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية.
- جمعة، عبلة (2002). **مهارات في التربية النفسية**، دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- الحبيشي، سلطان (2005). **عوامل ضعف طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في تحصيل المفاهيم الفيزيائية حسب رأي معلمي ومعلمات الفيزياء بمنطقة تبوك التعليمية**، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.
- حمدان، هشام (2003). **أثر المعلم في معالجة التأثر الدراسي**، مجلة بناة الأجيال، العدد 49، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، سورية.
- زيتون، عايش (2004). أساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شعلان، هادي والغول، اسماعيل (2006). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة**، عمان، دار عالم الثقافة.
- عباد، سعيد (2003). **أثر المشاهدة التلفزيونية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة بيت لحم**، رسالة ماجستير، جامعة القدس.
- عبد الله، أحمد (2009). **صعوبات تعلم الهندسة التحليلية الفراغية، تصور مفتوح لعلاجها لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

- علي، عبد الكريم (2001). القدرة **الرياضية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الثانوية بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.
- علي، محمد السيد (2003). التربية العلمية وتدريس العلوم، الطبعة 1، عمان، دار الميسر للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد والجمل، نجاح (2003). **مدى استيعاب الطلبة للخبرات وفعالية الاختبارات التحريرية.**
- مراد، بسمة (2004). **تدني مستوى طالبات الثانوي في الرياضيات**، جدة، مجلة عكاظ.
- نوفل، إبراهيم (2001). **علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية.
- هريدي، عادل محمد (2003). **الفروق الفردية في الذكاء الوجداني**، مجلة دراسات عربية في علم النفس، م، ح، ع، ح،57-63.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2018م). **ملخص عام لإحصاءات مؤسسات التعليم العام الفلسطينية للعام الدراسي (2018/2017م)**، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي، قسم المناهج (2006). **تقويم مستوى التحصيل في المناهج الفلسطينية الجديدة لدى طلبة الصفين السادس والتاسع في مدارس وكالة الغوث في غزة.**

المراجع الأجنبية

- Cross Dionne (2009), **Greeting optimal mathematics learning environment: combining argumentation and writing**, International Journal of scene and mathematics
- Gorerd Stephen and Smith Emma (2008) **misunderstanding Underachievement A Response to Connolly**, British journal of Education, 29(6)p705-714.

انتهى

ملحق: رابط أداة الدراسة: https://www.4shared.com/office/6p5p3ea2da/_.html

غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية

من وجهة نظر المعلمين

د . راشد بن ظافر الدوسري
كلية التربية .
جامعة الملك سعود..الرياض

الملخص:

هدفت الدراسة لتحديد قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، والتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، والتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، و الكشف عن معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية.

واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي)، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري بمدينة الرياض، وعددهم (9794) معلماً، وبلغ عدد العينة (392) معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة لنتائج، منها: أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم: الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل، وتحقيق روح التكافل الاجتماعي، وحب البذل والعطاء للآخرين، وأن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل: أن يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام، وأن يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية، وأن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل: استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وإقامة حملات تطوعية داخل المدرسة، وأن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات: ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وغياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: قيم _ العمل التطوعي _ المعلم _ الأنشطة المدرسية

Abstract:

The purpose of the study was to determine the values of volunteering to be instilled in primary school students, to identify ways of instilling values of volunteer work for primary school students through the teacher, to identify ways of instilling values of voluntary work for primary students through school activities and to identify

obstacles to instilling voluntary work values for students Primary stage. The descriptive approach was used. The study population consisted of primary school teachers in the general public education schools in Riyadh city, number (9794) teachers, and the sample number (392) teachers, and the questionnaire was used as a tool for study, and the study reached the results: Strongly agree among the members of the study on the values of volunteer work required to instill it for the students in the primary stage. The most prominent of these values are the calculation and demand of reward and reward from God Almighty and the realization of the spirit of social solidarity and the love of giving and giving to others, And that there is strong agreement among the members of the study on ways to instill values of volunteer work for primary students through the teacher, and the most prominent of these ways: The teacher emphasizes the importance of volunteering as a virtue urged by Islam, and that the teacher role model for his students to participate in volunteer work, Among the members of the study, on the ways to instill the values of voluntary work for primary students through school activities. The most prominent of these are: the exploitation of school radio to introduce volunteering, and the establishment of voluntary campaigns within the school, The absence of school activities that promote the spirit of volunteering in the school community and the absence of a culture of voluntary work in the community.

المقدمة:

المدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة التي يتلقى فيها الناشئة أساسيات التعليم، ويكتسبون من خلالها عقيدة المجتمع، وقيمه، وعاداته وتقاليده، وبذلك فهي المحضن الثاني الذي يأوون إليه، وينهلون فيه المعارف ومختلف العلوم، فكان اهتمامها بتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها: الدينية، والعقلية، والخلقية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها.

والمدرسة لا تعمل بمعزل عن المؤسسات التربوية الأخرى، فهي تقوم باستكمال ما قامت به الأسرة في المجال التربوي، وتصحيح ما اكتسبه المتعلم من مبادئ أو قيم خاطئة أخذها من مؤسسات المجتمع المختلفة.

وللمدرسة الابتدائية ـ على وجه الخصوص ـ مكانة أساسية وجوهرية في تنشئة التلميذ في الصغر، وهي تتحمل العبء الأكبر في تشكيل الاتجاهات وتنمية وترسيخ القيم (التربية والتعليم،2003، 7). ومن أهم وظائف المدرسة الابتدائية الوظيفة الاجتماعية والتي تتمثل في عملية التنشئة الاجتماعية، والصالح الاجتماعي والتلاحم الاجتماعي (الصاوي،1997، 265).

ويتميز تلميذ المدرسة الابتدائية بخصائص اجتماعية وانفعالية تميزه عن غيره، فتلميذ المرحلة الابتدائية يكون عمره الزمني في الغالب ما بين 12-6 سنة، فهو يحب تقديم المساعدة ، والاستمتاع بالمسئولية، وإتقان العمل المدرسي، ويتعلم كيفية إشباع حاجاته بطريقة بناءة، ويصبح التنافس والتعاون بين الأطفال في هذه المرحلة ملحوظاً، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي بين التلاميذ، ويكون التلميذ في هذه المرحلة مستمعاً

جيداً، وتتسع لديه دائرة الميول والاهتمامات، إضافة إلى نمو الضمير، ومفاهيم الصدق والأمانة، وكذلك نمو الوعي الاجتماعي، وتأخذ القيم الاجتماعية في الظهور نتيجة للاشتراك في المناشط الجماعية، فيبدأ باحترام القانون والنظام والعرف والعادات والتقاليد، ويؤمن باحترام حقوق الغير، ويزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي على أشده، ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو الفردية ويزداد الشعور بالمسئولية، وتتضح الميول، وتظهر الميول المهنية، ولا يهتم تلميذ هذه المرحلة بعمل إلا إذا كان يميل إليه (أبوجادو،2007، 71.67)، ولدى تلميذ المرحلة الابتدائية القدرة الجسمية والنفسية والعقلية التي تؤهله لاكتساب القيم التي تتناسب مع عمره الزمني والعقلي.

وكان من أهداف التعليم الابتدائي كما نصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: تنمية مهارات التلميذ الأساسية، وتزويده بالقدر المناسب من المعلومات، وتنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، وتوليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه، ومن الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، التأكيد على أن التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع: تعاوناً ومحبة وإخاء، وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة (وزارة التعليم،1995، 8 . 17)، وهذه الأهداف وتلك الأسس تصب في إكساب تلميذ المرحلة الابتدائية القيم التربوية التي يراد لها أن تكون جزءاً من سلوكه، فينشأ ولديه المعرفة العلمية والسلوك الحسن، الذي يتوافق مع ثوابت ومعتقدات وقيم مجتمعه.

وتتنوع القيم التربوية التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى غرسها في نفوس التلاميذ، وبالتالي تدريبهم وتعويدهم عليها، فمنها القيم الدينية، والقيم الخلقية، والقيم الاجتماعية، والقيم الجمالية، وقيم المواطنة، وغيرها.

ويشمل العمل التطوعي على قيم تربوية مهمة ومتنوعة، منها تلك القيم الاجتماعية التي تنبع بدافع الرحمة التي أودعها الله في قلوب الناس، ومن أهم تلك القيم: اللين، والعفو، والإحسان إلى اليتامى، والشورى (الحازمي،2017، 510)، وكذلك البر، والإيثار، والعطاء، والتراحم، والتعاون، والتكافل الاجتماعي، ومساعدة كل محتاج، ومد يد العون له، وبذل المال للفقراء، والتضحية بالوقت والجهد لخدمة الآخرين، والمشاركة في الخدمة العامة، وغيرها من القيم.

ونظراً لأهمية هذه القيم، وارتباطها بحاجات المجتمع، وثوابته كان من الضروري غرسها وتعهدها في نفوس الناشئة منذ الصغر، حتى يشبوا عليها، وذلك من خلال تعليمها وممارستها في المدرسة الابتدائية، ثم تشربها؛ لتكون جزءاً أساسياً وسمة بارزة في شخصيتهم.

مشكلة الدراسة:

القيم هي موجهة وضابطه للسلوك الإنساني، إلى جانب أنها تؤدي دوراً مهماً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتتمثل أهمية غرس القيم لدى الناشئة في أنها تهيئ لهم اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم، فهي تلعب دوراً مهماً في تشكيل الشخصية الفردية للطفل، وتمكّنه من أداء ما هو مطلوب منه بدقه

ليكون قادراً على التكيف والتوافق بصورة إيجابية مع المجتمع، وتعطيه فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته، وتعمل على إصلاحه نفسياً وخلقياً، وتوجهه نحو الإحسان والخير والواجب، وتساعده على ضبط شهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه (صفا،2015، 2802).

وعملية غرس القيم وتنميتها مسئولية يشارك فيها جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، ابتداء بالفرد المسئول عن أعماله وتصرفاته، وانتهاء بمؤسسات المجتمع كافة، حيث تترسخ القيم في بيئة اجتماعية سليمة، تتحد فيها التوجيهات ولا تتعارض أو تتناقض (الجلاد،2010، 39).

ويمر بناء القيم وتنميتها في النفس الإنسانية بأربع مراحل، وهي: التوعية بالقيمة من خلال إثارة انتباه الفرد إليها وجذب عواطفه وعقله نحوها، والتعريف بالقيمة، من خلال بيان ماهيتها، وعناصرها، وأهميتها، وتطبيق القيمة عملياً، من خلال الممارسة الصحيحة، وتعزيز القيمة، من خلال دعم مستوى ممارسة القيمة بالتحفيز وبالمكافأة المادية والمعنوية، وتقديم نماذج القدوة في التمسك بها، وبيان فضلها، وأثرها في الدنيا والآخرة (الحنبرجي،2017، 15).

وتعد قيم العمل التطوعي من القيم الاجتماعية ذات الأثر الكبير على الفرد ومجتمعه، ومتى ما تم غرسها وتعهدها وتنميتها لدى الناشئة باستخدام أساليب مجدية وفعّالة ومقنعة، أثمرت إيجابياً، فكانت سمة في سلوكهم الفردي وتصرفاتهم الاجتماعية.

والعمل التطوعي يقوم على توظيف الطاقات البشرية لأفراد المجتمع، ويعد رأس المال الاجتماعي للأمة، ومع تعاظم دور التطوع في تسخير الجهود البشرية لتوفير الخدمات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، أصبح انتشاره من المقاييس التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، فالوعي بأهمية التطوع وممارسته بصورة فعلية، مؤشر للتفاعل الإيجابي للأفراد تجاه مجتمعهم للنهوض به، وتنميته في كافة المجالات.

ولا تقتصر الآثار الإيجابية للتطوع على المجتمع فحسب، وإنما يعد التطوع من أهم الوسائل لبناء شخصية المتطوع، وتنميته مهارياً، واجتماعياً، وأخلاقياً، ودينياً، وفكرياً. وتؤكد العديد من الدراسات أن تنمية الحس التطوعي تبدأ من سن مبكرة (برقاوي،2008، 67)، فالتطوع بهذا المفهوم يساعد الأفراد على إشباع الكثير من احتياجاتهم، مثل الحاجة إلى الصداقة، والمشاركة في مشروعات جماعية ناجحة، والتعبير عن ذواتهم، وتنمية الميول والقدرات، واكتساب خبرات جديدة وتوسيع مداركهم، وإنارة وعيهم الوطني والإنساني والديني (حريري،2006، 128).

وعلى الرغم من أهمية العمل التطوعي على المستوى الفردي والاجتماعي إلا أن هناك إحجام في العالم العربي عن المشاركة فيه، ويرجع ذلك إلى أسباب منها: التنشئة الأسرية والمدرسية التي تهتم فقط بالتعليم دون زرع روح التطوع وبث الانتماء ومساعدة الآخرين، وبكون مناهج وأنشطة المدارس تكاد تكون خالية من كل ما يشجع على العمل التطوعي (السلطان،2009، 78). فالعمل التطوعي يواجه كثير من المعوقات والمشكلات التي تحد من دوره والمشاركة فيه، وتتعدد هذه المعوقات لتشمل كثيراً من الجوانب ومنها الشخص (الفرد)

المتطوع الذي يعد العامل المهم في فهم العملية التطوعية، وكذلك المجتمع ودوره في المساهمة في تقديم ما يلزم للحد من المعوقات وإن كانت اجتماعية قيمية (الهلالات،2018، 2).

وقد أثبتت معظم الدراسات الميدانية أن نسبة ضئيلة جداً من الأفراد يمارسون العمل التطوعي (الفريح،2011، 4)، وأن الجهود التطوعية في المجتمعات العربية، والمملكة العربية السعودية ـ على سبيل المثال ـ ما زالت دون المستوى المطلوب مقارنة بالمجتمعات الغربية التي أصبح فيها العمل التطوعي عملاً مؤسسياً منظماً، ويمثل رافداً أساسياً للأجهزة الحكومية في تقديم الخدمات التي يحتاجها المجتمع (الباز،2002، 61)، وهذا لايتناسب مع وجود أرض خصبة للعمل التطوعي، حيث أولى الإسلام التطوع أهمية كبيرة، وحث عليه وبيّن فضل القيام بخدمة الآخرين (الجلعود،2013، 6).

ولكي يحقق العمل التطوعي نجاحاً بارزاً فإنه يعتمد في ذلك على توافر المورد البشري، فكلما كان المورد البشري متحمساً لهذه القضية، ومدركاً لأبعاد العمل التطوعي كان باستطاعته تحقيق نتائج إيجابية وواقعية (الحيدان،2017، 3)، ومن المهم صقل ذلك المورد البشري وتعليمه وتدريبه، وقبل ذلك تنشئته منذ مراحل تعليمه الأولى، وغرس قيم العمل التطوعي لديه، فتكون هي المحرك لسلوكه وتوجهاته، ومؤثر على قناعاته.

والمدرسة الابتدائية التي يلتحق بها الطالب منذ سن السابعة من عمره هي من أهم المؤسسات التربوية التي تسهم في غرس وتعهد وتنمية تلك القيم، وقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على موضوع غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، وذلك استجابة لنتائج وتوصيات بعض الدراسات السابقة، فقد أوصت دراسة (مرداد،2008، 258) على ضرورة تركيز الجهود نحو غرس القيم، وليس الاكتفاء بتعليمها فقط، كما أكدت دراسة (الشهري،2011،170) على ضرورة العمل على تشجيع الطلاب في مدارس التعليم العام على ممارسة أشكال العمل التطوعي، وأوصت دراسة (الحلوة،2015، 254) بتنمية دوافع العمل التطوعي من خلال غرس قيم الرحمة والإيثار وحب الوطن لدى الطلاب بدء من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، وإدخال مفهوم العمل التطوعي وأهدافه، وآثاره على الفرد والمجتمع ضمن المقررات الدراسية، كما دعت دراسة (الفريح،2011،156) وزارة التعليم لتفعيل برامج العمل الاجتماعي التطوعي في صفوف الطلاب، واستثمار حملات الأسابيع التوعوية في ترسيخ قيم العمل التطوعي في نفوس الناشئة، كما دعت الباحثين في مجال العمل التطوعي في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية إلى القيام بدراسات تستهدف إيجاد حلول وبدائل للمعوقات التي تعيق ممارسته الفعلية، وتوصلت دراسة (الجلعود،2013، 128) إلى أنه من الأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية العمل التطوعي لدى الطلاب: غرس حب العمل التطوعي وثقافته في مراحل التعليم العام، وقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على موضوع غرس قيم التطوع لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ نظراً لندرة الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

1 ـ ما قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية ؟

2 . ما سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم ؟

3 . ما سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية ؟

4 . ما معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية ؟

أهداف الدراسة:

1 . تحديد قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية.

2 . التعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم.

3 . التعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية.

4 . الكشف عن معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

أ . الأهمية النظرية . العلمية:

. أهمية المرحلة الابتدائية في سلم التعليم، باعتبارها القاعدة والأساس لمراحل التعليم الأخرى، وهي المحضن الثاني للطالب بعد الأسرة، وترتبط بها شريحة كبيرة من المجتمع، ويتطلع المجتمع لما تفرزه هذه المرحلة وتخرّجه من طلاب ذوي خصائص وسمات مرتبطة بأهداف وتطلعات هذا المجتمع.

. أهمية العمل التطوعي باعتباره أحد الركائز الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات الحديثة، ومكانته ودوره الفعّال في تنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة المجتمعية.

. ندرة الدراسات التي تناولت العمل التطوعي في المرحلة الابتدائية، وهذه الدراسة قد تسد جزء من النقص، وتثري المكتبة العربية في هذا المجال.

. قد توجه نتائج هذه الدراسات نظر الباحثين إلى بذل مزيد من الجهد والبحث في موضوع العمل التطوعي عند النشء، حتى يصبح ثقافة دارجة لدى أفراد المجتمع.

ب . الأهمية العملية . التطبيقية:

. ما قد تتوصل له الدراسة من نتائج تتعلق بقيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، وكذلك غرس هذه القيم سيفتح المجال للمعلمين لاختيار الوسائل والأنشطة المناسبة لغرس هذه القيم وربطها بالمناهج الحالية.

. من المؤمل أن يستفيد صانعوا القرار والقائمون على التربية والتعليم من هذه الدراسة في تحديد معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، وبالتالي وضع الخطط والبرامج للحد من هذه المعوقات، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

. قد تساهم هذه الدراسة في تزويد المسئولين عن التعليم بمقترحات وتوصيات تساعد على تطوير العمل التطوعي.

حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على:

. **الحدود الموضوعية:** مناقشة موضوع غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية.

. **الحدود البشرية:** معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري.

. **الحدود المكانية:** مدينة الرياض.

. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439ـ1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

. **غرس** في اللغة: "الغرس: الشجر الذي يُغرس، ويُقال للنخلة أول ما تثبت: غَرِيسَة، وغَرَسَ فلان عندي نعمة: أثبتها" (ابن منظور،د.ت،605)، "غَرَسَ الشجر: أثبته في الأرض، ويُقال: أنا غَرْس يده، والغِرْسُ: كل ما يُغْرَس" (مصطفى وآخرون،1972، 649).

. **ويقصد بغرس في هذه الدراسة:** كل ما تقوم به المدرسة الابتدائية من إجراءات وأنشطة يخطط لها بهدف بناء وتثبيت وترسيخ قيم العمل التطوعي في نفوس طلاب المرحلة الابتدائية حتى تصبح جزءاً من شخصيتهم، من خلال التعليم والتدريب والممارسة العملية.

. **قيم** في اللغة: "القيمة ثمن الشيء بالتقويم، واحده القيم" (ابن منظور،د.ت،120)، "وقَوّم السلعة تقويماً، وأهل مكة يقولون: استقام السلعة، والاستقامة: الاعتدال". (الرازي،2004، 302)، "قَوّم المعوج: عدّله وأزال اعوجاجه، والسلعة: سعّرها وثمّنها، وتقّوم الشيء: تعدّل واستوى، وتبينت قيمته" (مصطفى وآخرون،1972، 768).

. **القيم في الاصطلاح:** "مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات، بحيث تمكّنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته" (أبو العينين،1988، 34)، وهي: "المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، وتعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض، والصواب والخطأ" (مرداد،2008، 244).

ويقصد بالقيم في هذه الدراسة: مجموعة القواعد والمعايير والأحكام التي يكتسبها طالب المرحلة الابتدائية من مدرسته، ويتشربها وتصبح جزءاً من شخصيته، تحدد سلوكه واتجاهاته وطرق تفكيره.

. **العمل التطوعي:** ذلك الجهد الإنساني الذي يبذل طواعية بدون مقابل مادي من قبل أفراد أو جماعات أو مؤسسات بهدف تلبية احتياجات اجتماعية، أو تقديم خدمات مرتبطة بقضية تمس المجتمع، فهو ممارسة إنسانية ارتبطت بالعمل الصالح ومعاني الخير" (المحيسن،2008، 11).

ويقصد بالعمل التطوعي في هذه الدراسة: بذل الجهد أو الوقت أو المال من قبل طالب المرحلة الابتدائية لخدمة المجتمع دون انتظار مقابل مادي لذلك.

. **يقصد بقيم العمل التطوعي:** المبادئ والأحكام والمعايير والأخلاقيات المرتبطة بالعمل التطوعي، التي يكتسبها طالب المرحلة الابتدائية فتشكل شخصية طالب المرحلة الابتدائية وتحدد سلوكه وأهدافه واتجاهاته.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة تكشف للباحث أين وصل الباحثين السابقين، وتساعده على بناء الإطار النظري، وتحديد المنهج والأداة المناسبة لدراسته، وطرق أبواب جديدة في صياغة المقدمة ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

وهناك دراسات عدة توصل لها الباحث، واختار منها ما ناسب دراسته ، وكان قريب منها، ورتبها تبعاً للبعد الزمني، الأحدث أولاً ثم الأقل حداثة، وكانت الدراسات السابقة كالتالي:

. **دراسة (الشهري،2017)**، هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والمعوقات التي تحد من قيام الأنشطة بدورها في تنمية العمل التطوعي، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن من أهم أدوار الأنشطة الطلابية في مجال تنمية العمل التطوعي: تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة المتعلقة بالعمل التطوعي، ومن أهم المعوقات التي تحد من قيام الأنشطة بدورها في تنمية العمل التطوعي: عدم وجود القدرة المادية لدى كافة الطلاب للمشاركة في العمل التطوعي، وعدم تحديد دور الطلاب في العمل التطوعي، وجاءت الأنشطة الدينية في مقدمة الأنشطة الطلابية التي تؤدي إلى تنمية العمل التطوعي لدى الطلاب، والتي من أهمها: تنظيم الأنشطة الدعوية داخل المدرسة، تلتها الأنشطة الثقافية، ومن أهمها: توعية الطلاب بقضايا ومشكلات المجتمع.

. **دراسة (الحازمي،2017)**، هدفت إلى توضيح الإطار المفاهيمي للعمل التطوعي في الإسلام، وبيان أبرز آثار القيم التربوية للعمل التطوعي، وتقديم التطبيقات التربوية لبعض القيم التربوية للعمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أن العمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، وخاصة القيم الاجتماعية، والعمل التطوعي في ضوء التربية الإسلامية عملية تفاعلية بين الفرد ومجتمعه، وللتطوع دوافع متعددة، ومنها الدافع الديني، وتتعدد قيم العمل التطوعي، ومنها: اللين، والإحسان، والعفو، والشورى، والتكافل الاجتماعي، والإنفاق.

. **دراسة (الجندل،2015)**، هدفت إلى التعرف على واقع العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والعوامل التي تدفع الطالبات للقيام به، والتحديات التي تواجه القيام بالعمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من (1095) طالبة، وشملت العينة 40% من الطالبات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن من دوافع العمل التطوعي: طلب الثواب والأجر في الآخرة، ومن أبرز التحديات التي تواجه العمل التطوعي: قلة الأنشطة المدرسية المخصصة للعمل التطوعي، وقلة الموارد المالية المخصصة للعمل التطوعي.

. **دراسة (الجلعود،2013)**، هدفت إلى التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها والمعوقات التي تحد من دورها في تنمية العمل التطوعي، وكذلك التعرف على الأساليب التي يمكن

اتباعها لتنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (320) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن المدارس الثانوية نادراً ما تقوم بدورها في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها، وإن من أهم المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي: غياب اللوائح الإدارية التي تنظم العمل التطوعي، وعدم وجود إدارة خاصة بالمتطوعين في المؤسسات التعليمية، وضعف غرس روح وثقافة العمل التطوعي بين طلاب مراحل التعليم العام، ومن الأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية العمل التطوعي لدى الطلاب: زرع المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي، وغرس حب العمل التطوعي وثقافته في مراحل التعليم العام.

. **دراسة (Mc Arthur,2011)**، هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على ممارسة الشباب للعمل التطوعي، وكذلك التعرف على المشكلات والتحديات التي يواجهها هؤلاء الشباب عند قيامهم بالأعمال التطوعية، وتكوّنت عينة الدراسة من (10) من الشباب المتطوعين الذين يعملون في عدد من المؤسسات الخيرية في تورنتو العظمى في كندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلة كأداة للدراسة، وتوصلت لعدد من النتائج، ومنها: أن من العوامل التي تسهم في مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية: العوامل الذاتية المتمثلة في الدافعية نحو العمل التطوعي، ومن التحديات التي يواجهها الشباب المتطوعون: غموض الدور الذي يقومون به، وعدم التوازن بين السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسئولين عن إدارة هذه الأعمال التطوعية.

. **دراسة (الفريح،2011)**، هدفت إلى التعرف على دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء، من خلال التعرف على مفهوم العمل التطوعي، وكذلك التعرف على مجالات العمل التطوعي التي قد ترغب طالبات المرحلة الثانوية بالمشاركة فيها، والتعرف على دوافعهن للقيام بالعمل التطوعي، والصعوبات التي قد تواجههن عند رغبتهن في المساهمة بالأعمال التطوعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تم إجراء مسح اجتماعي عن طريق العينة العشوائية لطالبات المرحلة الثانوية بالرياض، والبالغ عددهن (270) طالبة، وقد جمعت بيانات البحث من خلال استبانة، وتوصلت الدراسة لنتائج، منها: أن العمل التطوعي يعوّد المتطوع على الإيثار، والبذل، ويحقق التكافل الاجتماعي، وفيما يتعلق بالمجالات التطوعية التي ترغب المبحوثات في الاشتراك بها، فكان على رأسها: البرامج والأنشطة الترفيهية للأيتام، ويليه البرامج التثقيفية، مثل: التوعية بالعنف الأسري، ومضار الإدمان، وفيما يتعلق بالدوافع للمشاركة في الأعمال التطوعية، فكان الدافع الديني، وحب الخير في المقام الأول، ثم الشعور بالوطنية والمسئولية، ومن أبرز المعوقات التي قد تواجه الطالبات عند قيامهن بالأعمال التطوعية: عدم توفر المواصلات، ورفض الاسرة خروج الفتاة من المنزل، وعدم تشجيع المدرسة للطالبات على ممارسة العمل التطوعي.

. **دراسة (الغامدي،2010)**، هدفت إلى توضيح مفهوم العمل الاجتماعي التطوعي من منظور التربية الإسلامية وبيان تطبيقاته في المدرسة الثانوية، وبيان مجالات العمل الاجتماعي التطوعي في الإسلام، وبيان

دور المدرسة الثانوية في ترسيخ مفهوم العمل الاجتماعي التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي وكذلك المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن التربية الإسلامية اهتمت بالعمل التطوعي، وقد أكد القرآن الكريم والسنة النبوية ذلك، وأن التربية الإسلامية وضعت أطر وضوابط العمل التطوعي، كالإخلاص، وموافقة العمل التطوعي لأحكام الشريعة، والنية الصالحة.

. **دراسة (Arlen S.shannon etal, 2009)**، هدفت إلى تحديد المعوقات التي تواجه انضمام الشباب الصغار للعمل التطوعي (8 ـ 12) سنة، وتحليل المعوقات التي تحول دون اشتراكهم في الأعمال التطوعية، واستخدمت المنهج الوصفي، والمقابلة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (73) طالباً من الذكور والإناث، وكان من نتائج الدراسة: أن من أكثر معوقات انضمام الشباب الصغار للعمل التطوعي هو موقف البالغين منهم، وهذا يؤثر في قدرات الصغار الشخصية، كما أظهرت الدراسة أن وجود قيادات من الشباب في المؤسسات التطوعية يزيد نسبة انضمام الشباب الصغار للعمل التطوعي.

. **دراسة (Law,2008)**، هدفت إلى التعرف على رؤية المراهقين للتطوع في هونج كونج باستخدام نموذج مفاهيمي يقوم على الدمج بين مبدأين: المبدأ البيئي للتطوع، ومبدأ الدافعية للمعرفة، وتكوّن مجتمع الدراسة من الطلاب المراهقين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن هناك ثلاث مؤشرات تدل بشكل عال على التنبؤ بقيام الطلاب بالتطوع ومساعدة الآخرين، وهي: الخبرة السابقة في هذا المجال، والرغبة الذاتية في التطوع، وتأثير البيئة الاجتماعية، والمتمثل في التأثير الإيجابي للأفراد القريبين والمحيطين الذين يدعمون هذا العمل.

. **دراسة (Mackillop,2004)**، هدفت إلى التعرف على الخدمات التي تقدم للطلاب من خلال برنامج الإعداد المهني (Career Preparation Program)، والذي يسمح للطلاب بإمكانية التطوع في مجموعة من الأعمال والأنشطة، وكذلك التعرف على مدى فاعلية هذه البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (400) من الشباب الكنديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 ـ 25) عاماً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أن برامج الإعداد المهني تساعد الشباب على تحمل المسئولية الاجتماعية، كما تساعدهم على التعرف على طبيعة الأنشطة التطوعية، وبالتالي اختيار ما يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

التقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مناقشة موضوع العمل التطوعي، وهو القاسم المشترك بينها وبين تلك الدراسات، وإن أخذت الدراسة الحالية مساراً مختلفاً عن تلك الدراسات في مناقشتها لموضوع العمل التطوعي، فكانت تساؤلاتها، وأهدافها، وحدودها الموضوعية والبشرية، وصياغتها لأدواتها وإطارها النظري، مختلفة عما هو موجود في تلك الدراسات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجندل،2015)، ودراسة (الجلعود،2013) في اختيار المنهج الوصفي (المسحي)، كما اتفقت مع دراسة (الشهري،2017)، ودراسة (الجندل،2015)، ودراسة (الجلعود،2013)، ودراسة (الفريح،2011) في اختيار الاستبانة كأداة للدراسة، في حين اختلفت مع دراسة

(الشهري،2017) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (الحازمي،2017) التي استخدمت المنهج الوصفي (الوثائقي)، ودراسة (الغامدي،2010) التي استخدمت المنهج الاستنباطي، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (McArthur,2011)، ودراسة (Arlen S.shannon etal, 2009) التي استخدمت المقابلة كأداة للدراسة.

والإضافة العلمية لهذه الدراسة يتمثل في اختيار موضوع غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ولم يسبق ـ على حد علم الباحث ـ أن نوقش ودرس هذا الموضوع، حيث كانت بعض تلك الدراسات السابقة تتناول طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والشباب والراشدين، وتناقش واقع العمل التطوعي لديهم، وما يعيقه ويحد منه، أو يدفع إليه ويؤثر عليه، والبعض الآخر سعى للتأصيل العلمي من خلال دراسة العمل التطوعي في الإسلام وعلاقته بالتربية الإسلامية، وتحديد مفهومه ومجالاته، وأساليبه وأثره على الفرد والمجتمع.

الإطار النظري: سيتم التطرق في الإطار النظري لهذه الدراسة للآتي:

العمل التطوعي في التربية الإسلامية:

لما كان الإسلام آخر الديانات السماوية فقد جاء بنظام متكامل للرعاية الاجتماعية، يقوم على أساس التكافل، والتعاون بين الناس في سبيل الخير، وحض الإسلام الناس على البر، والرحمة، والعدل والإحسان، والعمل التطوعي يمتاز بين المسلمين بأنه ينطلق من قاعدة دينية تحفزها آيات ربانية، وتحثها توجيهات نبوية تؤكد على أهمية الإسهامات المادية، والبشرية، واحتساب الأجر والمثوبة من الله سبحانه (الفريح،2011، 18).

والعمل التطوعي في التربية الإسلامية منهج فريد، يشترك فيه جميع أفراد المجتمع، في ميادين الحياة كافة، كلاً بحسب استطاعته انطلاقاً من قوله تعالى: (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ) (البقرة:286) (الحازمي،2017، 522).

والتربية الإسلامية تعمل على توثيق علاقة افراد المجتمع، وتقوية أواصر التعاون بينهم في الخير، قال تعالى: (قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) (البقرة:215)، وقال سبحانه: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) (المائدة:2).

فالأمر من الله ﷻ بالتعاون ـ وهو من التطوع ـ فيه دلالة على أهمية التعاون في البر والخير ونفع الناس، والسنة النبوية حوت الكثير من الأحاديث والتوجيهات والأوامر والنواهي التي تدخل في باب الحث على عمل الخير، والسعي في الأعمال التطوعية التي يذهب نفعها للآخرين، فعن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: "كل سلامى من الناس عليه صدقة، كل يوم تطلع فيه الشمس، يعدل بين الاثنين صدقة، ويعين الرجل على دابته فيحمله عليها، أو يرفع عليها متاعه صدقة، والكلمة الطيبة صدقة، وكل خطوة يخطوها إلى الصلاة صدقة، ويميط الأذى عن الطريق صدقة" (رواه البخاري في كتاب الجهاد والسير ـ برقم 6022)،

وقال رسول الله ﷺ: "من نفّس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نفّس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسّر على معسر يسّر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه" (رواه مسلم في كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، برقم 2699)، وقال ﷺ: "لقد رأيت رجلاً يتقلب في الجنة، في شجرة قطعها من ظهر طريق، كانت تؤذي الناس" (رواه مسلم في كتاب البر والصلة والآداب، برقم 1914)، وبذلك يتضح اهتمام التربية الإسلامية بالعمل التطوعي، فالقرآن الكريم والسنة النبوية باعتبارهما المصدرين الأساسيين للتربية الإسلامية حووا شواهد وأدلة تؤكد أهمية العمل التطوعي وضرورته للمجتمع الإسلامي، كما وضعت التربية الإسلامية الأطر العامة والسمات البارزة التي ينبغي أن يكون عليها العمل التطوعي، كضرورة الاحتساب والإخلاص عند القيام به، وأن يكون ذو منفعة للفرد والمجتمع، وأهمية أن يكون موافق لثوابت وقيم الإسلام.

أشكال العمل التطوعي:

أولا: العمل التطوعي الفردي، وهو عمل أو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه، وبرغبة وإرادة منه، ولا يبغي منه أي مردود مادي، ويقوم على قيم أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية.

ثانياً: العمل التطوعي المؤسسي، وهو أكثر تطوراً من العمل التطوعي الفردي، وأكثر تنظيماً، وأوسع تأثيراً في المجتمع (أشتيه،2013، 84).

أهمية العمل التطوعي: يمكن تصنيف أهمية العمل التطوعي على مستويين، وهما:

أولاً: أهمية العمل التطوعي للفرد:

يكسب الفرد شعوراً بأهميته، وأنه عنصر فعّال في المجتمع ، فيحفّزه ذلك على العمل والإبداع والابتكار، ويشعره بالإنجاز والنجاح، فيكسبه الرضا عن نفسه، وتحصل له السعادة والطمأنينة، كما أنه يسهم في صرف طاقة الفرد في الخير والبناء والعطاء، ويشغل وقت فراغه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة، ويشجع الفرد على تنمية قدراته ومهاراته الشخصية من خلال مخالطته للناس وفهمه لنفسياتهم، وهذا ينمّي ثقته في نفسه، وقدرته على تحمل المسئولية، ويزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة، ومواجهة مشاكله وحلها باقتدار، ويرسّخ فيه كثيراً من الأخلاق الحسنة، كالعطف والرحمة والعفو والتعاون (الخطيب،2015، 132).

ثانياً: أهمية العمل التطوعي للمجتمع:

يسهم العمل التطوعي في إيجاد الوحدة العضوية في بناء المجتمع، كما يسهم في تماسك المجتمع من خلال تأكيد القيم الإنسانية النبيلة، وينمّي روح الانتماء لدى أفراد المجتمع (النابلسي، 2007، 37)، كما يسهم في تحقيق الأمن المجتمعي، فهو يساعد على سد حاجات الأفراد المادية والمعنوية، ويقلل البطالة، ويساعد على تحسين الأوضاع المعيشية للفئات الفقيرة، كما يساعد على إيجاد فرص العمل من خلال تعلم المهارات المختلفة، وهو وسيلة مهمة في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنهوض بالمجتمع، وتحقيق التنمية بسائر جوانبها الاجتماعية والبشرية والاقتصادية.

وظائف العمل التطوعي: للعمل التطوعي وظائف عديدة، يمكن إجمالها في الآتي:

إتاحة الفرصة للظفر برضاء الله ﷻ ونيل ثوابه، والتعرف على إصلاح الفجوات الموجودة في نظام الخدمات في كل المجتمع، وتكميل العمل الحكومي وتدعيمه لصالح المواطنين، وتوفير الفرصة للأفراد لتأدية الخدمات بأنفسهم، والتدريب على المساهمة في الأعمال، والاشتراك في اتخاذ القرارات، وتبادل الخبرات والتجارب مع مجتمعات أخرى (حريري،2006، 119).

معوقات العمل التطوعي:

تناولت عدة دراسات موضوع معوقات العمل التطوعي، وناقشتها بجوانبها المختلفة، ومن تلك الدراسات: دراسة (الهلالات،2018، 4)، ودراسة (عبدالرحمن،2016، 8)، ودراسة (الفريح،2011، 26)، ودراسة (السلطان،2009، 90)، ودراسة (عبدالسلام،2009، 24)، ودراسة (برقاوي،2008، 97)، ودراسة (حريري،2006، 124)، وحددت تلك الدراسات أبرز معوقات العمل التطوعي في الآتي:

أولاً: معوقات متعلقة بالمتطوع، ومنها:

ضعف وعي المتطوع بأهمية وأهداف وأساليب العمل التطوعي، وضعف الدافعية للعمل التطوعي، وعدم قدرة المتطوع على التوفيق بين وقته الخاص ووقت التطوع، والخلط بين مسئولية التطوع والمشاعر الشخصية والذاتية نحو ذوي الحاجة، وعدم شعور بعض المتطوعين بالمسئولية، وعدم انضباطهم، وقلة التزامهم بما يوكل لهم من مهام، ومحاولة بعض المتطوعين الحصول على مكاسب شخصية من خلال تطوعهم، ووجود الخلافات والصراعات بين المتطوعين أثناء ممارستهم للعمل التطوعي.

ثانياً: معوقات متعلقة بالمجتمع، ومنها:

المناخ السياسي والاجتماعي السائد في المجتمع، والذي قد يفرض بعض الصعوبات على الجهود التطوعية، وعدم إعطاء المتطوعين الحرية لممارسة بعض الأنشطة التطوعية، وتعدد جهات الإشراف على العمل التطوعي، ونقص الوعي لدى بعض أفراد المجتمع بأهمية العمل التطوعي وكيفية تنظيمه، والظن الشائع بالمجتمع بأن العمل التطوعي مضيعة للوقت، وعدم توفير التمويل، وعدم توفر المباني والتجهيزات الإدارية اللازمة للعمل التطوعي، وضعف دور الإعلام ومنابر الدعاة في الحث على العمل التطوعي، وقلة تشجيع العمل التطوعي من قبل مؤسسات المجتمع المختلفة.

ثالثا: معوقات متعلقة بالمنظمات والمؤسسات التطوعية، ومنها:

عدم وجود إدارة تهتم بشؤون المتطوعين، وعدم مشاركة المتطوع في بناء التنظيمات والهياكل التنظيمية، وضعف الإدارة وقلة وعيها بأهداف وأنشطة العمل التطوعي، وعدم وضوح دور المتطوع في المنظمات التطوعية، وعدم وضعه في العمل المناسب لقدراته وميوله واستعداداته، وضعف اللوائح والأنظمة الخاصة بالعمل التطوعي، وقلة أعداد المؤسسات العاملة في مجال التطوع، وضعف أداء البعض منها، وعدم جاذبية برامجها مما يجعل دورها مقيداً ومحصوراً بقدر إمكاناتها المادية.

النظريات المفسرة للعمل التطوعي:

هناك العديد من النظريات ذات البعد الاجتماعي، والتي تناولت العمل التطوعي، ودرست السلوك الإنساني المرتبط به، وقد تناولتها عدة دراسات، ومنها: (الهلالات،2018)، و(العبيد،2013)، و(الفريح،2011)، و(الباز،2002) واختار الباحث من تلك الدراسات النظريات التي تتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

أولاً: النظرية الوظيفية، وتقوم على الآتي:

. أن المجتمع نظام معقد، ويتكوّن من أجزاء، وتعمل هذه الأجزاء مع بعضها من أجل تحقيق الاستقرار والتلاحم بين أجزاءه.

. للمجتمع نسق من العلاقات الاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها بشكل منظم ومتكامل، وهذا التكامل لا يكون تاماً على الإطلاق، إلا أن الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الدينامي.

. التوترات، والانحرافات، والقصور الوظيفي، يمكن أن تقوم داخل النسق الاجتماعي، وهي تحل نفسها بنفسها وصولاً للتكامل والتوازن.

. العمل التطوعي يعد أحد الأنساق الاجتماعية التي تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنميته وتكامله ويرتبط مع الأنساق الأخرى كالنسق الأسري والاقتصادي والتربوي، ليشكل البناء الاجتماعي، ويقوم العمل التطوعي بسد العجز الذي قد ينشأ عند وجود خلل وظيفي نتيجة عجز أحد الأنساق الاجتماعية في القيام بوظيفته في البناء الاجتماعي.

ثانياً: نظرية القيم (المدخل القيمي)، وتقوم على الآتي:

. التنشئة الاجتماعية محور أساسي في هذه النظرية، فمن خلالها يكتسب الفرد قيمه وتتشكل أدواره في الحياة.

. من خلال التنشئة الاجتماعية يتم غرس قيم العمل التطوعي وتعزيزها لدى الأفراد، فهي تتضمن أهدافاً وقيماً للعمل التطوعي، فالثقافة الإنسانية تحوي قيماً وأعرافاً ترتبط بعمل الخير ونفع وحب الآخرين ومساعدتهم، ويكتسب الفرد من خلال مؤسسات المجتمع، كالأسرة والمدرسة والمسجد والأصدقاء والإعلام، ومن خلال التنشئة الاجتماعية تلك القيم والأعراف.

ثالثاً: نظرية التبادل الاجتماعي، وتقوم على الآتي:

. تركز النظرية على المكاسب والخسارة التي يجنيها الأفراد من علاقاتهم التبادلية.

. تربط النظرية الفعل الاجتماعي للأفراد بالمصالح التي يحصلون عليها نتيجة علاقاتهم التبادلية مع بعضهم، فاستمرار التفاعل بينهم مرتبط باستمرار المنافع التي يحصلون عليها نتيجة ما بينهم من تفاعل.

. كلما كان تقييم الفرد لنتائج عمله إيجابياً زاد احتمال قيامه بذلك العمل، وكلما كان تقييمه سلبياً زاد من احتمال عدم تكرار ذلك العمل.

. المتطوع الذي يحصل على مكاسب معنوية كاحترام المجتمع له، وتقدير أعماله التطوعية، وشعوره بالرضا عن ذاته وغيرها من المكاسب، سيدفعه إلى القيام بمزيد من الأعمال التطوعية.

دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم العمل التطوعي:

المدرسة هي المؤسسة التربوية التي عهد إليها المجتمع إعداد أبناءه وتنشئتهم ليكونوا أفراداً صالحين، مستعينة في ذلك بوسائل في مقدمتها المعلم والمناهج والأنشطة لتحقيق أهدافها.

ومن أهداف المدرسة الابتدائية غرس القيم الإيجابية بأنواعها: الدينية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. ومن أهم القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها في نفوس المتعلمين، تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، تقوم على المحبة والتعاون والألفة والاحترام المتبادل والتقدير والثقة بالنفس، وتحمل المسئولية واحترام الأنظمة والقوانين، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة أو التوفيق بينهما (عسكر،2017، 172).

وتعد قيم العمل التطوعي من القيم الاجتماعية ذات المردود الإيجابي على الطالب، وعلى مدرسته ومجتمعه، ولذلك كان من مسئولية المدرسة تحفيز طلابها على المشاركة في الأعمال التطوعية، ما دامت تلك المشاركة ستعود بنواتج معرفية واجتماعية ونفسية إيجابية عليهم، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة العمل التطوعي، وتوفير البيئة المناسبة لتلك الممارسة داخل المدرسة وخارجها (المعجب،2011، 33)، ويعتمد نجاح العمل التطوعي المرتبط بالمدرسة على ركائز محددة من الضروري مراعاتها، ومنها: عدم وجود مقابل مادي نظير مايقوم به المتطوع من خدمات، وتوفر القدرة والرغبة لدى المتطوع، واتصاف المتطوع بالجدية وتحمل المسئولية عن العمل الذي يقوم به، وأن يتقبل المتطوع إشراف وتوجيه المدرسة لضمان حسن الأداء وانتظام العمل التطوعي، وعدم التقليل من شأن المتطوع، وتكريم المتطوعين الرواد وتقديم الشكر والعرفان لهم (الجندل،68،2015).

ومن القضايا التربوية التي تثير جدلاً في الساحة التربوية هي قضية التفريق بين تعليم القيم وغرسها، ويمكن التفريق في ذلك، بأن تعليم القيم هو الاعتماد على نقل المعارف والمعلومات، وهي أشبه بعملية التلقين، أما غرس القيم فإنها تتجاوز مرحلة نقل المعلومات إلى مخاطبة الجانب الوجداني، ثم نقل هذه القيمة إلى الجانب السلوكي الحركي (مرداد،2008، 244).

فمن خلال المدرسة الابتدائية يمكن غرس قيم العمل التطوعي لطلابها، وذلك عندما يتم تعليمها نظرياً على شكل معارف ومعلومات، من خلال المناهج الدراسية، وتمارس عملياً من خلال الأنشطة المدرسية، داخل المدرسة وخارجها، وعندما تتمثل تلك القيم في سلوك إدارة المدرسة ومعلميها، فتكون الرحمة، والعطف، واللين، والتعاون، والتكافل، وحب الخير، ومساعدة الآخرين سمة ملازمة لجميع العاملين في المدرسة، ويصبح هناك ممارسة منظمة وهادفة للأعمال التطوعية يقوم بها الطلاب، عند ذلك يمكن غرس قيم العمل التطوعي، وتعهدها بالقدوة والتشجيع الإيجابي لمن يمارسها من الطلاب.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب البحث المسحي، فهو الأنسب لوصف الظاهرة المراد دراستها كما هي في الواقع (غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية)، ويعبّر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري، وعددهم (9794) معلماً، يعملون في (518) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض (وزارة التعليم، 1439هـ، 10).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغ عددها (392) معلماً، وهي تمثل 4% من مجتمع الدراسة، رغم أن الحد الأدنى لعينة الدراسة طبقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون الإحصائية لمجتمع يبلغ (9794) معلماً هو (370) معلماً، وكانت وحدة الاختيار هي المدرسة، حيث قام الباحث باختيار مجموعة من المدارس، وعددها (15) مدرسة، موزعة على (شمال وجنوب وشرق وغرب ووسط) الرياض.

منهجية جمع البيانات:

تعتمد الدراسة على مصدرين رئيسيين للبيانات، وهما: مصادر البيانات الأولية المتمثلة في الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لجمع البيانات من المبحوثين، ومصادر البيانات الثانوية التي تتركز على الكتب والمراجع والدوريات والدراسات العلمية، والتقارير المنشورة.

أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) عبارة مقسمة على أربعة محاور تتناول غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: يتناول قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ويتكون من (9) عبارات.

المحور الثاني: يتناول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ويتكون من (8) عبارات.

المحور الثالث: يتناول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ويتكون من (9) عبارات.

المحور الرابع: يتناول معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ويتكون من (8) عبارات.

وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت (الخماسي)، وهو يتكون من خمس استجابات تتمثل في (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد

خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتضح من خلال الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
5.0 – 4.21	4.20 – 3.41	3.40 – 2.61	2.60 – 1.81	1.80 – 1

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة استخدم الباحث (الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي)، وذلك على النحو التالي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلم، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية لكل محور

قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية	معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.558	1	**0.607	1	**0.727	1	**0.662
2	**0.526	2	**0.539	2	**0.745	2	**0.723
3	**0.670	3	**0.643	3	**0.741	3	**0.761
4	**0.707	4	**0.800	4	**0.724	4	**0.791
5	**0.696	5	**0.821	5	**0.796	5	**0.772
6	**0.720	6	**0.775	6	**0.701	6	**0.674
7	**0.605	7	**0.730	7	**0.755	7	**0.595
8	**0.736	8	**0.798	8	**0.719	8	**0.642
9	**0.751	-	-	9	**0.757	-	-

**** دال عند مستوى 0.01**

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل الارتباط
1	قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	**0.720
2	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم	**0.812
3	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية	**0.838
4	معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية	**0.644

**** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من خلال الجداول رقم (2 ، 3) أن جميع العبارات والمحاور دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (4) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (4) معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	9	0.826
2	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم	8	0.860
3	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية	9	0.895
4	معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية	8	0.854
	الثبات الكلي	**34**	**0.916**

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.916) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.826 ، 0.895)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الاجتماعية والوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي " Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحساب.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية ؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية

م	العبارات		درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل.	ك	340	38	12	2	-	4.83	0.49	1
		٪	86.7	9.7	3.1	5.	-			
3	تحقيق روح التكافل الاجتماعي.	ك	274	106	12	-	-	4.67	0.53	2
		٪	69.9	27.0	3.1	-	-			
5	حب البذل والعطاء للآخرين.	ك	260	120	12	-	-	4.63	0.54	3
		٪	66.3	30.6	3.1	-	-			
7	الشعور بالانتماء والولاء للوطن.	ك	290	64	32	6	-	4.63	0.70	4
		٪	74.0	16.3	8.2	1.5	-			
8	التعاون والمشاركة مع الآخرين.	ك	250	114	28	-	-	4.57	0.62	5
		٪	63.8	29.1	7.1	-	-			
4	القدرة على تحمل المسئولية.	ك	252	110	30	-	-	4.57	0.63	6
		٪	64.3	28.1	7.7	-	-			
9	مبدأ الشورى وتقبل الآراء الأخرى.	ك	238	120	30	4	-	4.51	0.68	7
		٪	60.7	30.6	7.7	1.0	-			
2	مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين.	ك	252	94	40	2	4	4.50	0.78	8
		٪	64.3	24.0	10.2	5.	1.0			
6	حسن التعامل مع وقت الفراغ.	ك	224	122	40	6	-	4.44	0.74	9
		٪	57.1	31.1	10.2	1.5	-			
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**4.59**	**0.42**	**-**

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن محور قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية يتضمن (9) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق بشدة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.44 ، 4.83).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.59) بانحراف معياري (0.42)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم (الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل، وكذلك تحقيق روح التكافل الاجتماعي، إضافة إلى حب البذل والعطاء للآخرين، والشعور بالانتماء والولاء للوطن).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، حيث جاءت العبارات (1 ، 3) بالترتيب الأول والثاني، والعبارات (2 ، 6) بالترتيب الثامن والتاسع، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، فالعمل التطوعي ينطلق من قاعدة دينية قائمة على دعوة الإسلام الناس لعمل الخير ونفع الآخرين، حيث في ذلك أجر ومثوبة ينالها القائم عليه، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ماتوصلت له دراسة (الفريح، 2011) في أن الدافع الديني من الدوافع المهمة للمشاركة في الأعمال التطوعية، فالعمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الاسلامية كما ذكرت ذلك دراسة (الحازمي، 2017)، وكذلك ماتوصلت له دراسة (الجندل، 2015) من أن طلب الأجر والمثوبة في الآخرة يعد دافع من دوافع العمل التطوعي.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (تحقيق روح التكافل الاجتماعي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.67) وانحراف معياري (0.53)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن تحقيق روح التكافل الاجتماعي من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الحازمي، 2017) التي توصلت إلى أن التكافل الاجتماعي يعد من قيم العمل التطوعي، كما توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الفريح، 2011) التي توصلت إلى أن العمل التطوعي يحقق التكافل الاجتماعي.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، فالإحسان للآخرين هو من قيم العمل التطوعي كما توصلت له دراسة (الحازمي، 2017).

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (حسن التعامل مع وقت الفراغ) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن حسن التعامل مع وقت الفراغ من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ويعد العمل التطوعي من أنسب الأعمال التي يشغل بها وقت فراغ الطلاب؛ لما له من أثار إيجابية على الطلاب أنفسهم وعلى مجتمعهم.

السؤال الثاني: ما سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم؟

للتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
2	يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام.	ك	296	92	4	-	-	4.74	0.46	1
		٪	75.5	23.5	1.0	-	-			
1	يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية.	ك	272	106	14	-	-	4.66	0.55	2
		٪	69.4	27.0	3.6	-	-			
3	يحرص المعلم على توضيح المسئولية تجاه الوطن والمجتمع.	ك	266	114	12	-	-	4.65	0.54	3
		٪	67.9	29.1	3.1	-	-			
6	يحفّز المعلم طلابه على المشاركة في المناسبات التطوعية (أسبوع النظافة، الشجرة، المساجد، اليوم العالمي للتطوع..).	ك	248	108	34	2	-	4.54	0.67	4
		٪	63.3	27.6	8.7	0.5	-			
8	يربط المعلم بين قيم العمل التطوعي والأحداث الجارية (الواقع).	ك	206	134	50	2	-	4.39	0.72	5
		٪	52.6	34.2	12.8	0.5	-			
4	يعرض المعلم قصص الرواد في العمل التطوعي.	ك	210	130	48	4	-	4.39	0.74	6
		٪	53.6	33.2	12.2	1.0	-			

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
5	يربط المعلم بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي.	ك	214	122	50	6	-	4.39	0.77	7
		٪	54.6	31.1	12.8	1.5	-			
7	يشارك المعلم طلابه في زيارة المؤسسات التطوعية (المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..).	ك	194	140	48	10	-	4.32	0.79	8
		٪	49.5	35.7	12.2	2.6	-			
المتوسط الحسابي العام للمحور								**4.51**	**0.47**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم يتضمن (8) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق بشدة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.32 ، 4.74).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.51) بانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل (أن يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام، وكذلك أن يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية، إضافة إلى أن يحرص المعلم على توضيح المسئولية تجاه الوطن المجتمع).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم ، حيث جاءت العبارتين (2 ، 1) بالترتيب الأول والثاني، والعبارتين (5 ، 7) بالترتيب السابع والثامن، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن قيام المعلم بالتأكيد على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجلعود، 2013) والتي توصلت إلى أن زرع المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي من الأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية العمل التطوعي لدى الطلاب، كما توافقت هذه النتيجة مع

ماتوصلت له دراسة (الحازمي، 2017) من أن العمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، وأن الدافع الديني يعد من دوافع العمل التطوعي.

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.55)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن كون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (law,2008) والتي توصلت إلى أن التأثير الإيجابي للأفراد القريبين والمحيطين بالطالب، والذين يدعمون العمل التطوعي من المؤشرات التي تدل على التنبؤ بقيام الطلاب بالتطوع ومساعدة الآخرين.

- جاءت العبارة رقم (5) وهي (يربط المعلم بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.77)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن قيام المعلم بالربط بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، فالمعلم بما لديه من محصول علمي، وخبرة عملية، قادر على الربط بين مافي المقررات الدراسية من معلومات ومعارف نظرية بقيم العمل التطوعي التي ترتبط بالجانب الوجداني والسلوكي للطالب.

- جاءت العبارة رقم (7) وهي (يشارك المعلم طلابه في زيارة المؤسسات التطوعية (المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..)) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.79)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن مشاركة المعلم لطلابه في زيارة المؤسسات التطوعية (المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..) من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، فمشاركة المعلم لطلابه بالممارسة العملية من خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات التطوعية المختلفة هو أحد الأساليب المهمة لغرس قيم العمل التطوعي لطلابه، فمن خلال تلك المشاركة يكتسب الطلاب الخبرة العملية في المجال التطوعي، وقد توصلت دراسة (law,2008) إلى أن الخبرة السابقة في المجال التطوعي مؤشر مهم يدل على التنبؤ بقيام الطلاب بالعمل التطوعي مستقبلاً.

السؤال الثالث: ما سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؟

للتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة

حول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
6	استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي.	ك	230	134	24	2	2	4.50	0.68	1
		٪	58.7	34.2	6.1	5.	5.			
1	إقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...).	ك	230	112	42	8	-	4.44	0.76	2
		٪	58.7	28.6	10.7	2.0	-			
7	استثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعي (أسبوع: الشجرة، النظافة، المرور، المسجد، اليوم العالمي للتطوع...).	ك	212	134	40	4	2	4.40	0.75	3
		٪	54.1	34.2	10.2	1.0	5.			
8	تفعيل الملصقات واللوحات الإعلانية لنشر الوعي بالعمل التطوعي.	ك	196	148	44	4	-	4.37	0.72	4
		٪	50.0	37.8	11.2	1.0	-			
5	تنظيم زيارات طلابية لمؤسسات العمل التطوعي (الجمعيات الخيرية، دار الأيتام...).	ك	198	142	36	16	-	4.33	0.81	5
		٪	50.5	36.2	9.2	4.1	-			
2	دعوة المختصين بالأعمال التطوعية لعرض تجاربهم.	ك	178	136	70	8	-	4.23	0.81	6
		٪	45.4	34.7	17.9	2.0	-			
9	تعزيز قيم العمل التطوعي باستخدام المسرح المدرسي.	ك	192	126	48	20	6	4.22	0.95	7
		٪	49.0	32.1	12.2	5.1	1.5			
4	المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرعات، مساعدة الأسر المحتاجة...).	ك	192	114	70	10	6	4.21	0.93	8
		٪	49.0	29.1	17.9	2.6	1.5			
3	المشاركة في الأعمال التطوعية خارج	ك	174	134	70	12	2	4.19	0.87	9

م	العبارات		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			درجة الموافقة							
	المدرسة (جمع التبرعات، إفطار صائم، العناية بالمساجد...).	٪	44.4	34.2	17.9	3.1	5.			
المتوسط الحسابي العام للمحور								4.32	0.60	-

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية يتضمن (9) عبارات، جاءت ثمان عبارات بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وهي العبارات رقم (6 ، 1 ، 7 ، 8 ، 5 ، 2 ، 9 ، 4)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.21 ، 4.50)، في حين جاءت عبارة واحدة بدرجة استجابة (موافق) وهي العبارة رقم (3)، حيث أن المتوسط الحسابي لها (4.19).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.32) بانحراف معياري (0.60)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل (استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وكذلك إقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...)، إضافة إلى استثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعي (أسبوع: الشجرة، النظافة، المرور، المسجد، اليوم العالمي للتطوع...)، وتفعيل الملصقات واللوحات الإعلانية لنشر الوعي بالعمل التطوعي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الشهري، 2017) والتي توصلت إلى أنه من أدوار الأنشطة الطلابية: تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة المتعلقة بالعمل التطوعي.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل، أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، حيث جاءت العبارات (6 ، 1) بالترتيب الأول والثاني، والعبارات (4 ، 3) بالترتيب الثامن والتاسع، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الشهري، 2017) والتي توصلت إلى أن الأنشطة الثقافية تؤدي إلى تنمية العمل التطوعي لدى الطلاب.

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (إقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...)) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.76)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن إقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...) من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية.
- جاءت العبارة رقم (4) وهي (المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرعات، مساعدة الأسر المحتاجة...)) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.93)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرعات، مساعدة الأسر المحتاجة...) من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؛ وذلك أن تلك الأنشطة تمثل الجانب التطبيقي في العمل التطوعي، والمشاركة فيها يكون تحت إشراف وتوجيه المعلمين وإدارة المدرسة.
- جاءت العبارة رقم (3) وهي (المشاركة في الأعمال التطوعية خارج المدرسة (جمع التبرعات، إفطار صائم، العناية بالمساجد...)) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.87)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن المشاركة في الأعمال التطوعية خارج المدرسة (جمع التبرعات، إفطار صائم، العناية بالمساجد...) من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة ، وذلك أن مشاركة الطلاب في المرحلة الابتدائية تكون غالباً داخل المدرسة؛ نظراً لطبيعة مرحلتهم العمرية.

السؤال الرابع: ما معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	نـدرة البـرامج التدريبيـة للمعلمـين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب.	ك	190	114	70	12	6	4.20	0.94	1
		٪	48.5	29.1	17.9	3.1	1.5			

م	العبارات		درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
8	غياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي.	ك	166	130	70	18	8	4.09	0.98	2
		٪	42.3	33.2	17.9	4.6	2.0			
3	غياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع.	ك	166	108	82	26	10	4.01	1.06	3
		٪	42.3	27.6	20.9	6.6	2.6			
1	التناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر للعمل التطوعي.	ك	156	122	82	22	10	4.00	1.03	4
		٪	39.8	31.1	20.9	5.6	2.6			
4	ضعف ارتباط المقرر المدرسي بقيم العمل التطوعي.	ك	148	126	90	20	8	3.98	1.00	5
		٪	37.8	32.1	23.0	5.1	2.0			
6	كثرة الأعباء المدرسية المطالب بها الطالب.	ك	152	106	84	38	12	3.89	1.12	6
		٪	38.8	27.0	21.4	9.7	3.1			
2	ضعف ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها للطلاب.	ك	148	112	82	30	20	3.86	1.16	7
		٪	37.8	28.6	20.9	7.7	5.1			
5	ضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي.	ك	98	132	80	60	22	3.57	1.18	8
		٪	25.0	33.7	20.4	15.3	5.6			
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**3.95**	**0.75**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية يتضمن (8) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم ما بين (3.57 ، 4.20).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.95) بانحراف معياري (0.75)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات (ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وكذلك غياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، إضافة إلى غياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، والتناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر للعمل التطوعي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجندل، 2015) التي توصلت إلى وجود عدد من التحديات التي تواجه العمل التطوعي،

ودراسة (الجلعود، 2013) التي توصلت إلى وجود عدد من المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تنمية العمل التطوعي.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، حيث جاءت العبارتين (7 ، 8) بالترتيب الأول والثاني، والعبارات (2 ، 5) بالترتيب السابع والثامن، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (7) وهي (ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.94)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، فالبرامج التدريبية المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب هي برامج تخصصية، وتحتاج إلى كفاءات لديها من العلم والمعرفة والخبرة في المجال التربوي ومجال العمل التطوعي، لتقوم بتدريب المعلمين، وهناك ندرة في هذه الكفاءات.

- جاءت العبارة رقم (8) وهي (غياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.98)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن غياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجندل، 2015) التي توصلت إلى أن قلة الأنشطة المدرسية المخصصة للعمل التطوعي من معوقات العمل التطوعي، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الفريح، 2011) والتي توصلت إلى أن عدم تشجيع المدرسة للطالبات على ممارسة العمل التطوعي من المعوقات التي تواجه الطالبات للمشاركة في العمل التطوعي.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (ضعف ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها للطلاب) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.16)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن ضعف ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها للطلاب من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، مع أن دراسة (الحازمي، 2017) قد توصلت إلى أن العمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، والدافع الديني يعد من دوافع العمل التطوعي، وبذلك تتضح أهمية ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها على الطلاب.

- جاءت العبارة رقم (5) وهي (ضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.18)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن ضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، فضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي سيؤثر سلباً على طلابه، حيث تضعف قدرته على إقناعهم بأهمية هذا العمل، وبالتالي تضعف قدرة المدرسة على القيام بغرس قيم العمل التطوعي لطلابها، وقد

توصلت دراسة (الجلعود، 2013) إلى أن ضعف دور المدرسة في غرس روح وثقافة العمل التطوعي بين طلاب مراحل التعليم العام من المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تنمية العمل التطوعي.

خلاصة لنتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة

1. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم: الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل، وتحقيق روح التكافل الاجتماعي، وحب البذل والعطاء للآخرين، الشعور بالانتماء والولاء للوطن.
2. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل: أن يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام، ويكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية، ويحرص المعلم على توضيح المسئولية تجاه الوطن والمجتمع.
3. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل: استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وإقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...)، واستثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعي (أسبوع: الشجرة، النظافة، المرور، المسجد، اليوم العالمي للتطوع...).
4. أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات: ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وغياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، والتناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر للعمل التطوعي.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة عقد الدورات التدريبية، وورش العمل للمعلمين، وذلك في مجال غرس قيم العمل التطوعي للطلاب.
2. التأكيد على أهمية التوسع في الأنشطة المدرسية في مجال العمل التطوعي؛ لبث روح التطوع في المجتمع المدرسي.
3. أهمية تحقيق الانسجام، وتوحيد الرؤية والتوجهات بين المدرسة والأسرة في مجال العمل التطوعي، من خلال عقد مجالس الأباء، وزيادة التواصل بين المدرسة والأسرة؛ لردم الهوة بينهما في الرؤية للعمل التطوعي.

4. التأكيد على واضعي المناهج والخطط الدراسية بضرورة وضع موضوعات العمل التطوعي ضمن المناهج الدراسية.
5. ضرورة ربط موضوعات العمل التطوعي بالبعد الديني، فالعمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التي حث عليها الإسلام ودعا لها؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف العمل التطوعي داخل المجتمع المدرسي وخارجه.

المراجع:

. ابن منظور، أبو الفضل (د.ت). لسان العرب. دار صادر. بيروت. لبنان.
. أبوالعينين، علي خليل (1988). القيم الإسلامية والتربية. مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
. أبوجادو، صالح محمد (2007). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسرة. عمّان. الأردن.
. اشتية، عماد عبداللطيف (2013). العمل الاجتماعي التطوعي في فلسطين . أسباب التراجع. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (29)، 116.77. فلسطين.
. الباز، راشد سعد (2002). الشباب والعمل التطوعي . دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. مجلة البحوث الأمنية. 10 (20)، 117.58. الرياض. المملكة العربية السعودية.
. البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت). صحيح البخاري. دار الأرقم. بيروت. لبنان.
. برقاوي، خالد يوسف (2008). اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للآداب والعلوم الإنسانية. 16 (2)، 131.65. جدة. المملكة العربية السعودية.
. الجلاد، ماجد زكي (2010). تعلم القيم وتعليمها. دار المسيرة. عمّان. الأردن.
. الجلعود، دحيم إبراهيم (2013). تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين بمنطقة القصيم التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم.كلية التربية. قسم أصول التربية. القصيم. المملكة العربية السعودية.
. الجندل، أمل عبدالعزيز (2015). واقع العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
. الحازمي، ماجد عبدالله (2017). قيم العمل التطوعي وتطبيقاتها التربوية من منظور التربية الإسلامية. مجلة البحث العلمي في التربية. 8 (18)، 552.507. مصر.
. حريري، عبدالله محمد (2006). العمل التطوعي من منظور التربية الإسلامية. مجلة مؤته للبحوث والدراسات . جامعة مؤته. 21 (5)، 140.111. الأردن.
. الحلوة، طرفة إبراهيم (2015). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب في المجتمع السعودي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 4(9)، 257.235. الأردن.

. الحنبرجي، محمد عبدالكريم (2017). غرس القيم وتنميتها في السنة النبوية باستخدام طريقة حل المشكلات. مجلة علوم الشريعة والقانون. 44(3)، 27.13. الأردن.

. الحيدان، آسية عبدالله (2017). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية التربية. قسم أصول التربية. القصيم. المملكة العربية السعودية.

. الخطيب، عبدالقادر ياسين (2015). تطوير العمل التطوعي . دراسة مقاصدية تطبيقية. مجلة البحوث الإسلامية. (105)، 168.121. المملكة العربية السعودية.

. الرازي، فخر الدين (2004). التفسير الكبير. المطبعة المصرية. القاهرة. مصر.

. السلطان، فهد بن سلطان (2009). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي. رسالة الخليج العربي. 112، 127.73. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. الشهري، بدر ناصر (2017). دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. الشهري، عبدالله عجلان (2011). إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية. القاهرة. مصر.

. الصاوي، محمد وجيه (1997). المدرسة كمؤسسة اجتماعية. دار الثقافة. الدوحة. قطر.

. صفا، قرني عبدالحليم (2015). غرس القيم الإسلامية في أدب الأطفال. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر. 3 (18)، 2849.2797. القاهرة. مصر.

. عبدالرحمن، عبدالمجيد أحمد (2016). دور الشباب في تفعيل العمل الاجتماعي التطوعي. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية . جامعة بنغازي. (13)، 2.1. بنغازي. ليبيا.

. عبدالسلام، مصطفى محمود (2009). الشباب والعمل التطوعي. مجلة الوعي الإسلامي . وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. (526)، 25.24. الكويت.

. العبيد، إبراهيم عبدالله (2013). واقع العمل التطوعي ومعوقاته وأساليب تنميته واتجاهات الطلاب نحوه بجامعة القصيم. مجلة العلوم العربية والإنسانية . جامعة القصيم. 6 (2)، 1076.987. القصيم. المملكة العربية السعودية.

. عسكر، عبدالعزيز محمد (2017). الأنشطة التربوية ودورها في تنمية ثقافة العمل التطوعي في المدرسة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. (186)، 192.151. مصر.

. الغامدي، عبدالعزيز محمد (2010). العمل الاجتماعي التطوعي من منظور التربية الإسلامية وتطبيقاته في المدرسة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

. الفريح، عليا علي (2011). دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء وإعداده للمشاركة فيه . دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. المحيسن، هنا (2008). واقع العمل التطوعي في الأردن. مركز الرأي للدراسات. عمّان. الأردن.

. مرداد، فؤاد صدقة (2008). استراتيجيات غرس القيم من خلال استخدام برامج التفكير. اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع. مركز ديبونو لتعليم التفكير. الأردن.

. مصطفى، إبراهيم وآخرون (1972). المعجم الوسيط. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر. استانبول. تركيا.

. المعجب، فاطمة عبدالله (2011). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الأفلاج. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. النابلسي، هنا (2007). دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. كلية التربية. عمّان. الأردن.

. النيسابوري، مسلم بن الحجاج (2007). صحيح مسلم. دار طيبة. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. الهلالات، خليل إبراهيم (2018). معوقات العمل التطوعي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية. 11 (1)، 21.1. الأردن.

. وزارة التعليم (1439هـ). البطاقة الإحصائية لعام 1439هـ وزارة التعليم. الرياض. المملكة العربية السعودية.

. وزارة التربية والتعليم (2003). التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. قطاع الكتب. مصر.

. وزارة التعليم (1995). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مطابع البيان. الرياض. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

- Andrea, M McArthur. (2011). An exploration of factor, impacting youth volunteer: who Provide indirect Services. Master of Social Work. Wilfrid Laurier. university.
- Arlen S. Shannon, Brenda J. Robertson, Kate S. Morrison, Tara L. Werner. (2009). Understanding Constraints Younger Youth Face in Engaging as Volunteers, Joural of Park and Recreation Administration. 27 (4): 17-73.
- Law, M.F. (2008). Volunteer Service Participation among Secondary Scool students in Hong Kong. University of Hong Kong, Unpublished dissertation.
- Mackillop, Mary. (2004). Healthy La bet: of giving youth lead to volunteer. of tomorrow. Ma: ter of Art: Koval Koad: University.

دراسة تحليلية للقيم المضمنة

في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر

أ.جاب الله يوسف
جامعة يحي فارس بالمدية

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية الخاص بالسنة الثالثة في المرحلة الابتدائية، وبعد إجراء التحليل توصل الباحث أن الكتاب تضمن بصفة كبيرة القيم الدينية والقيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية، وقيم القدوة، أما القيم السلوكية فقد ظهرت في المقرر بصفة قليلة، في حين لم تظهر بعض القيم الأخرى في المقرر إطلاقا كالقيم العلمية والقيم السلوكية، و خلص الباحث في النهاية أن الكتاب تضمن قيم مهمة لتنشئة الأجيال الصاعدة لكنها ليست كافية بالنظر إلى إهمال بعض القيم الأخرى كالقيم العلمية والقيم الوطنية.

الكلمات المفتاحية: القيم، التربية الإسلامية، تحليل المحتوى، المقرر.

Abstract

This study aims at analyzing the values included in the Islamic Education Book of the third grade primary level. The researcher has concluded that though the book contains important values for the education of future generations, like religious values and Social values, Moral values, ideal values but are inadequate because of the omission of the scientific and behavioral values.

Keywords : values, islamic education,content analysis,curriculum

مقدمة:

يعتبر موضوع القيم من المواضيع التي تكتسي أهمية كبيرة عند أي نفر من الناس سواء كانوا مجتمعين أو موزعين حيث تنبع هذه القيم من خلال الرأي الجمعي للجماعة فالقيم لا يمكن فرضها على الجماعة من الخارج فرضا، ولكنها تتولد في إطار السياق المجتمعي الذي تحياه الجماعة ومن ثم فإنها تكون مقبولة ومعترف بها. ولأنها كذلك يمكن اعتبارها الأساس في تشكيل حياة المجتمع وحراسة الأنظمة وجماعة البناء الاجتماعي من التدهور والانهيار فهي تمثل الحلقة الوسطى التي تربط بين العقيدة والنظم الاجتماعية والتربوية. وتشكل القيم قضية مهمة شغلت الفكر الإنساني عامة والتربوي خاصة واهتمت بها الديانات والتنظيمات الاجتماعية وكانت مركز اهتمام الأنبياء والرسل والمصلحين عبر التاريخ الإنساني لأنها تمثل جانبا رئيسيا من الثقافة في أي مجتمع لذلك لا يمكن أن ينهض المجتمع ويزدهر دون الاعتماد على مجموعة من القيم والأخلاق التي تؤيده وتدعمه. وتنمية المجتمع مرهون بتنمية الثروة البشرية فيه، فالإنسان هو أساس ودعامة المجتمع ووسيلة تطويره باعتباره أكرم المخلوقات على وجه الأرض. والثروة البشرية لا تنمو إلا

بواسطة أداة رئيسية وهي التربية التي تعتبر محور التقدم وحجر الزاوية، وكل تطور وإصلاح لا يستند إلى التربية يزول ويضمحل، والتطور واجب وضروري لمسايرة تطور الحياة، ولا يستطيع لتربية القيام بذلك إلا في ظل التعديل المستمر لنظم التعليم وأساليبه وأدواته بما في ذلك المناهج والمقررات وطرق التدريس...

1- مشكلة الدراسة :

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية هامة في حياة الفرد والمجتمع وتكمن هذه الأهمية في الحفاظ على تقدمه وتطوره وكذا الحفاظ على مقوماته من مبادئ وقيم، ولعل رؤى الفلسفات التربوية الحديثة والممثلة في رؤى جون ديوي (John Dewey)و آخرون اليوم تحث على الاهتمام بالمتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية، فهذه الرؤيا تؤكد على استغلال كل طاقاته وإمكانيات المتعلم المعرفية والوجدانية والسلوكية إلى أقصى حد ممكن **(القني،14،2007)** .

فمهمة المدرسة مهمة أساسية ونبيلة لا تقل أهمية عن مهمة الأسرة فهي تؤهل الطفل كيف يصبح راشدا ومسؤولا وتدفعه إلى حب الاطلاع والجدية في العمل والاتجاه نحو النشاط والبحث وتحقيق ذاته والظفر بالمكانة والقيمة المنتظرة، ولغرس المبادىء والقيم في النشء لابد من التربية بجميع طرائقها ومحتوياتها وممارساتها والربط بين المضمون الفكري والروحي وبالواقع العملي الذي يعيشه النشء حتى تصبح هذه القيم موضوع التطبيق والممارسة. (مزغراني،2015: 94)

والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أوكل المجتمع إلها مهمة تشكيل الأجيال من خلال وسائطها المتعددة من معلم وكتاب مدرسي وجو اجتماعي داخلها، فهي أهم المؤسسات التربوية عناية بالقيم، حيث تهتم المناهج بما فيها من دروس وأنشطة متعددة بإيصال القيم وتوصيلها إلى التلاميذ. ويكون التأثير أقوى كلما كانت الأساليب ناجحة وطرق التدريس قائمة على أسس سليمة وحديثة يقوم بها معلمون حكماء ومربون ناجحون يعرفون كيف ينمون القيم ويعززونها في نفوس الناشئة. (عبيدات،2018)

و تكتسي المناهج والكتب المدرسية أهمية بالغة في النظام التعليمي ككل حيث تقوم بالدور الرئيسي في عملية التعليم والتعلم، وتساهم بشكل كبير في غرس القيم التربوية في عقول التلاميذ، فتقع المسؤولية الأخلاقية على المنهاج المدرسي كونه الوسيلة الرئيسية لتحقيق الغاية الأخلاقية للتربية المتمثلة في إكساب المتعلمين القيم والمبادىء الأخلاقية الحميدة وإتاحة الفرصة لتطبيقها وتطوير البصيرة للتميز بين الأخلاق الأصيلة والأخلاق الزائفة ما يخلق عند المتعلمين مفهوم الفضيلة كقوة أخلاقية تتجسد في الفعل (مزغراني،2015: 94-96)

فالمناهج المدرسية من ابرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، وهي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم ومبادئ وتصورات المجتمع الذي يعيشون فيه مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من اجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم **(عليمات ،24:2006).**

و تؤدي المناهج المدرسية دورا مهما في العملية التعليمية، فهي تعد المنهل الخصب الذي يزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف وتغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الايجابية، ولما كان المجتمع يتطور تبعا لتغيرات البيئة والثقافة والعلم، فلابد للمناهج أن تتطور باستمرار لتكون في صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وحاجاته، وبالنظر للتعديلات الحاصلة في مقررات ومناهج التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) وانطلاقا من شعورنا بأن الأجيال الناشئة خصوصا تلاميذ المرحلة الابتدائية في الواقع اقل تقديرا واهتماما وممارسة للقيم من خلال ما يبدوا عليهم من مظاهر سلوكية وتصرفات غير لائقة، وأمام هذه المشكلة الحقيقية أحسسنا بضرورة القيام بدراسة تحليلية للقيم المتضمنة أحد مقررات التربية الإسلامية في هذه المرحلة.

وبناء على ما تقدم تتجسد مشكلة الدراسة في التعرف على القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي كمحاولة لتفسير تدهور القيم عند التلاميذ في هذه المرحلة ومنه ويمكن طرح التساؤل التالي:

ما هي القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي؟

2- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالة إلى تحليل كتاب التربية الإسلامية السنة الثالثة ابتدائي للتعرف على القيم المتضمنة فيه وكذا كشف القيم المهمة والغير مثبتة فيه والتي يمكن إن تكون كمحك لتفسير بعض السلوكات الغير لائقة عند تلاميذ هذه المرحلة.

تصميم وتطوير أداة موضوعية للقيام بتحليل القيم المتضمنة في هذا الكتاب.

محاولة استخدام منهج تحليل المحتوى بطريقة موضوعية.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1- تنبع أهمية البحث من صلب أهدافه بحيث نسعى من ورائه إلى تحليل مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وكشف القيم المتضمنة فيه والتعرف على نسق تواجد هذه القيم في المقرر بغية تفسير بعض الظواهر والسلوكات عند بعض أفراد المجتمع ومحاولة تقديم خطط علاجية لها اعتمادا على نتائج التحليل.

2- محاولة استخدام منهج تحليل المحتوى لكشف وغربلة القيم المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي.

3- قد تعد النتائج المتحصل عليها من عملية التحليل لهذا المقرر قاعدة متينة للانطلاق في بناء مقررات ومناهج مستقبلا أقوى وأحسن من المناهج الحالية

4- قد يفيد البحث الحالي في تعديل وتحسين مقررات أخرى غير مقرر التربية الإسلامية مثل مقرر التاريخ ومقرر اللغة العربية وغيرهم من المقررات الأخرى المكونة لمنهاج التعليم الابتدائي

4- مفاهيم الدراسة :

القيم: هي تلك المبادئ السامية التي تضعها النظم الاجتماعية المختلفة وتكون بمثابة المثل العليا وتعمل كموجهات لسلوك الأفراد داخل المجتمع. ويمكن تعريفها إجرائيا في دراستنا بأنها مجموعة الأخلاق الحميدة

المرغوبة في سلوك الطفل المتعلم والتي تأتي في شكل دروس ومحاور ضمن مقرر التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية وتأخذ أبعادا مختلفة(دينية، أخلاقية، اجتماعية، جمالية...)

التربية الإسلامية: هي التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد: (جسميا وعقليا واعتقاديا وروحيا وخلقيا واجتماعيا ونفسيا وإراديا وجنسيا ،وجماليا)،في ضوء ما جاء به الإسلام حتى يكون هذا الفرد عابدا لله وحده عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة ، وتجعله لبنة خيرة في بناء مجتمعه وإسعاد البشرية ونقصد بها في دراستنا ما احتواه كتاب السنة الثالثة ابتدائي الخاص بالتربية الإسلامية من دروس وهي 29 درس وهذه الدروس موزعة على79 صفحة.

تحليل المحتوى: هو عبارة عن أسلوب في البحث يصف بشكل موضوعي ومنظم وكمي محتوى الاتصالات ويمكن أن تكون المادة الخام أي نوع من الوثائق (في: بوعلام،440:2005).

أولا/الإطار النظري

1-مفهوم القيّم(Values):

تعد فكرة القيم Values من أهم المواضيع التي تناولها الفلاسفة منذ القدم بصورة عامة، ولم يظهر مبحث القيم أو ما يسمى بالأكسيولوجيا Axiologies في صورته المعاصرة إلا خلال القرن التاسع عشر ومع هذا فإن المفاهيم حولها لم تتبلور بصورة تامة حتى الآن. فكلمة القيم من الكلمات الشائعة الاستخدام فنحن نسمعها ونقرؤها كثيرا في الإعلام المسموع والمرئي والمقروء وهي كثيرة التردد على ألسنة التربويين والمفكرين والمثقفين وغيرهم، وهذا يشير إلى ما تحتله هذه الكلمة من اهتمام تربوي وثقافي.

1- 1- القيمة :

- لغة:

تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدلالات لكلمة قيمة وجمعها قيم وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل قوّم. فقد استخدم العرب هذا الفعل ومشتقاته للدلالة على معان عدة منها الديمومة والثبات، السياسة والرعاية، الصلاح والاستقامة.**(ماجد الجلاد، 19:2005)**

وقيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، وجمع (القيمة) القيم ويقال ما لفلان قيمة، أي ماله ثبات ودوام على الأمر وأمر مستقيم، وكتاب قيّم أي ذو القيمة والأمة القيّمة هي الأمة المستقيمة والمعتدلة. (نقيب، 13:2002)

- اصطلاحا:

يعرف حلمي المليحي القيم بأنها عقيدة يفضل المرء أن يسلك عليها وهي عقيدة توجه سلوكه بناء على رغبته وهي لهذا معرفية وحركية فضلا عن أنها ميل عميق مناسب. .

وتعرف حسب شفيق رضوان بأنها ذلك العدد القليل من المثل العليا الأساسية التي يمكن أن تعيننا على تفسير السلوك العقلي للإنسان ومن الصور التقليدية المرتبطة عموما بالديمقراطية كمثل أعلى .

وقد حدد سميث وآخرون (Smith)أن القيم تطلق على ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو دينية. **(في لطيفة، 18:2008)**

و يصفها الأغا (2011) بأنها مجموعة من المعاني السامية التي تنبع من ثقافة المجتمع وعقائده، يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم والتربية، يؤمن بها وترسخ في عقله ووجدانه، ويدافع بها عن أفكاره وآرائه وتشكل شخصيته فتنعكس كصفات سلوكية في تصرفاته، ويتخذها معيارا يحكم على الناس من خلالها.في(الثقفي وآخرون،2013: 56).

وتعرف القيم كذلك على أنها أحكام عقلية مجردة، يصدرها الفرد على الأشياء أو المواقف أو الأشخاص لتحدد علاقته وطريقة تعامله مع موضوع القيمة كقيم النظافة والإيمان والربح والديمقراطية والفن.في(بركات،2010: 206)

2- مكونات القيم:

تتكون القيم من ثلاث مستويات رئيسية هي:

2- 1- **المكون المعرفي**: ومعياره الاختيار أي انتقاء القيمة من بدائل مختلفة بحرية كاملة حيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية انتقائه بكاملها وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختيارا يرتبط بالقيم ويؤكد كولبرج(kohlberg)على التطور المعرفي الخلقي ويشمل ثلاث مكونات افتراضية ممكن تمييزها وهي الحكم الخلقي والأخلاق العاطفية والسلوك الخلقي. ويرى أن التطور النموذجي يشمل الانتقال من مستوى الحدود الخارجية (العقاب والثواب) في الطفولة نحو المستوى الاجتماعي في الالتزام الخلقي ثم باتجاه مستوى الالتزام الخلقي والثبوت المنطقي في استيعاب الأخلاق. ويعد الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتضمن ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي: استكشاف البدائل الممكنة، النظر في عواقب كل بديل ثم الاختيار الحر. **(اليماني، 83:2009)**

2-2- **المكون الوجداني**: معياره التقدير الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها والشعور بالراحة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ ويعد التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما: الشعور بالسعادة لاختيار القيمة وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ، فالمكون الوجداني يشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بالقيمة على الملأ.**(فهمي، 93:1996)**

2- 3- **المكون السلوكي**:

معياره (الممارسة والعمل) أو الفعل ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة لذلك وتعد الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم وتتكون من خطوتين متتاليتين وهما: ترجمة القيمة إلى ممارسة أو بناء نمط قيمي. **(اليماني، 84:2009)**

3- **تصنيف القيم**:

3-1 - **القيم الجمالية**: يعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق أو التنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار وتذوق الجمال والإبداع الفني. **(علي، 26:2004)**

3- 2 -**القيم السياسية**: يعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالقيادة في النواحي المختلفة ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم. **(علي، 27:2004)**

3- 3 - **القيم النظرية**: يقصد بها اهتمام الفرد في اكتشاف الحقيقة متبنيّا في سبيل ذلك اتجاها معرفيا نحو العالم المحيط به لموازنة الأشياء وفق أهميتها للقوانين التي تحكم الموجودات قصد معرفتها دون النظر إلى القيمة العملية والنفعية أو الجمالية وتظهر هذه القيمة لدى أرباب الفكر والفلاسفة.

3- 4 - **القيم الاقتصادية**: يقصد بها اهتمام الفرد بما هو نافع ماديا ويكون العلم وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال التي تظهر لدى رجال الأعمال والمال. **(اليماني، 94:2009).**

كما يمكن تصنيف القيم إلى أنواع أخرى هي:

3-5- **القيم الدينية:**

يقصد بها اهتمام الفرد بما وراء العالم الظاهري والرغبة في معرفة أصل الإنسان ومصيره وذلك لأنه يرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه وعليه أن يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة لأنها تعبر عن مشاعر ومعتقدات دينية. **(اليماني، 94:2009)**

3- 6 - **القيم التربوية:** وردت كلمة قيمة في قاموس (American Collège) بمعنى أن الأشياء التي يعطيها الناس اهتماما خاصا. وبعض رجال التربية ينظر للقيمة على أنها معايير ومن هؤلاء الدكتور إبراهيم محمد الشافعي الذي يعرف القيمة على أنها مجموعة من المعايير والمقاييس المعنونة بين الناس يتفقون عليها فيما بينهم ويتخذونها ميزانا يزنون بها أعمالهم ويحكمون على تصرفاتهم المادية والمعنوية. **(طهطاوي، 41:1996)**

3- 7 - **القيم الاجتماعية**:

تشير القيم الاجتماعية إلى مجموع المعتقدات التي يعتقد الأفراد بقيمتها ويلتزمون بها وبمضامينها، وبالنسبة للمجتمعات العربية تتضمن البيئة الثقافية عددا كبيرا من القيم الاجتماعية ومن ذلك: قيمة القرابة، قيمة الكبير، الشورى، المساواة، التواضع وهناك العديد من القيم الأخرى التي تعد إحدى أسس ومقومات العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الناس فيما بينهم في هذه المجتمعات. **(الأزهر، 144:2009)**

4- مفهوم اكتساب القيم:

يعرف ريشير (N.Resher)عملية اكتساب القيم بأنها العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة من القيم مقابل التخلي عن قيم أخرى، أو التغير يتضمن إعادة توزيع الفرد لقيمه سواء على المستوى الفردي أو الجماعي. (في: لطيفة، 2008:18).

يكتسب الطفل القيم الموجبة من المؤسسات التربوية داخل المجتمع الذي يعيش فيه وتشمل هذه المؤسسات الأسرة، وجماعة الأقران، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام وما تخرجه المطابع إلى عالم الصفحة المطبوعة..

فالطفل يولد وهو خالي من المعايير والقيم التي توجه سلوكه تجاه غيره وتغذيه الأسرة بتلك القيم التي تعتنقها والتي تساعده في الحياة والتفكير وهي تفسر له هذه القيم وتضع له مسلكاً لتطبيقها، والطفل يمتص من الأسرة هذه القيم عن طريق التحسين أو التقبيح، الاحترام أو الازدراء لأنماط السلوك والثقافة التي يرثها، وهو في كل هذا يمتص القيم التي تؤثر في أحكامه وحل مشكلاته. وهذا يعود لكون الطفل يقضي في البيت فترة أطول من تلك التي يقضيها خارجه في المدرسة أو مع أترابه.وأما المدرسة فهي بيئة نقية أوجدها المجتمع بهدف التربية إذ تحاول أن تكسب أفرادها القيم الإيجابية من خلال المناهج، ومن تفاعل المتعلمين مع المعلمين وإداريي المدرسة، وهذا كله يساعد في إدماج المتعلمين في قيم ومعايير واتجاهات محددة تتخطى الاختلافات الطبقية، وتساعد في تنقية القيم مما يشوبها، وغرس قيم جديدة وتبني نسقاً قيمياً مرغوباً لدى المتعلمين.

فالقيم قوة محركة لسلوك الفرد وعمله، وهي توجه أداء الطفل وجهة دون أخرى، والقيم يتمثلها الفرد من الحياة الاجتماعية، بيد أنها تبدو كما لو كانت شخصية وملكاً للفرد نفسه، وتكون القيم مرجعاً للفرد في الحكم على الجمال والقبح والخير والشر (mazagan,2009)

5- خصائص القيم:

5- 1- **القيم ذاتية وشخصية:**

ترتبط القيّم بشخصية الفرد وذاته ارتباطا وثيقا وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والاختيارات والاتجاهات، وهي بذلك تؤثر وتتأثر بذاتية الفرد وميوله واهتماماته ورغباته. فتفاوت الناس واختلافهم في الحكم على الأشياء إنما جاء نتيجة لاختلاف بنائهم الشخصي ولمعتقداتهم حولها، فالحسن والقبح والقبول والرفض لشيء ما يبنى على تصور الفرد لهذا الشيء إذ لا يوجد شيء حسن وقبيح في حد ذاته بل تصور الإنسان هو الذي يعطيه هذه الصفة كما يقول أنصار الفلسفة الواقعية فتصوراتنا للأشياء هي التي تكسبها قيمتها عندنا ومن هنا تكسب القيمة أهميتها لدى متمثلها والمتمسك بها من الناحية العملية. **(الجلاد، 2005:35)**

5- 2- القيّم حصيلة للتجربة الجمعية للمجتمع:

فالقيّم ما هي إلا حصيلة للتجربة الجمعية للمجتمع فبصورة تلقائية تقوم كل جماعة بترتيب قيمها حسب الأهمية التي تكمن وراء كل قيمة مما يسهم في سيادة قيمة معينة في مجتمع ما، وسيادة قيم أخرى في مجتمع آخر، ومعنى هذا أن هناك اختلافا واضحا بين الأنساق القيمية لكل مجتمع في حين نجد أن بعض المجتمعات تهتم بقيم كالشجاعة الكرم...والتي تنتشر في مجتمعاتنا العربية في حين نجد أن تلك القيم ليست ذات أهمية بالنسبة لمجتمعات أخرى إذ تضع تلك المجتمعات قيما كالعمل، الإتقان في مقدمة اهتماماتها. وهذا وعلى الرغم من أن هناك اختلافا في ترتيب القيم من مجتمع لآخر إلا أن هناك قيّم تكاد تكون مشتركة في الأهمية بين كافة المجتمعات من قيم التعاون، النظام، النظافة، احترام وتقدير البيئة، احترام الكبار وطاعتهم التي تجد صدى واسع لدى كافة الأفراد. **(النقيب، 2002:31)**

5- 3- القيّم موجودة لدى كافة أفراد المجتمع:

القيّم موجودة لدى كافة أفراد المجتمع غير أن هناك تفاوتا في ترتيب أهميتها من فرد لآخر وذلك وفقا:

- للظروف المحيطة بالفرد.
- نظرة الفرد العامة للحياة.
- فيما يطلق عليه سلم القيّم (Value scal) في إطار هذا السلم تبدو القيّم وكأنها مرتبطة بصورة متدرجة تتراوح بين أعلى المستويات التجريد كالقيم العليا المطلقة حتى أدنى مستوياته والمتمثلة في القيّم المحددة للعلاقة بين الغاية والوسيلة هذا والفرد الواحد لا يوجد لديه (سلم قيمي) واحد وإنما يكون لدى كل فرد عدد من سلالم القيّم التي تتناسب وكافة الظروف والمواقف التي يتعرض فيها الفرد للاختيار والمفاضلة، فيتضح أثر وجود سلم قيمي لدى الفرد حينما تتنازعه عدد من الاتجاهات والتي لا تكون مرفوضة أو مقبولة لديه تماما مما يجعله يقف حائرا أو مترددا وتظهر حاجته للاختيار والمفاضلة بين تلك الاتجاهات. وهنا يكون السلم القيمي بمثابة معيار أو مقياس يتم على أساسه حسم الاختيار. وهذا لا يعني الجمود بل على العكس من ذلك فالسلم القيمي يتسم بالمرونة والقابلية للتغير كنتيجة مباشرة للخبرة والتفاعل بين الفرد وبيئته. **(إيمان النقيب، 2002:34)**

6- خصائص القّيم التربوية الإسلامية:

للقيم التربوية الإسلامية ميزات متعددة منها على سبيل المثال لا الحصر:

6- 1- القيّم التربوية الإسلامية شاملة ومتكاملة: يقصد بالشمول والتكامل أنها لا تقتصر على جانب واحد من شخصية الإنسان وإنما تنظر للإنسان نظرة تشمل كل جوانب شخصيته. **(طهطاوي، 1996:65)**

6-2- القيّم التربوية الإسلامية قيّم متوازنة: حيث حققت القيّم التربوية التوازن بين الحياة المادية والحياة الوجدانية لأن الإنسان كائن متعادل ماديا ووجدانيا وإلى هذه الحقيقة البارزة يشير المولى عز وجل في القصص القرآني في قوله تعالى: ﴿ وَاسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ وَإِنَّهَا لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الْخَاشِعِينَ ﴾ (البقرة 45) في هذه الآية الكريمة حثّ الله على الجانب الوجداني، أمّا بالنسبة للجانب المادي فيظهر ذلك في مثل قوله

تعالى: ﴿ وَظَلَّلْنَا عَلَيْكُمُ الْغَمَامَ وَأَنزَلْنَا عَلَيْكُمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَىٰ كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَٰكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ ﴾ (البقرة 57). **(طهطاوي، 66:1996)**

6- 3- القيّم التربوية الإسلامية قيّم واقعية: فقد وضعت التربية الإسلامية منهجا واقعيا يقوم على المثل العليا والأخلاق الكريمة ويتسم هذا المنهج في تعامل الإنسان مع نفسه ومع خالقه ومجتمعه، لذا فإن التربية الإسلامية كان لها الفضل الأكبر في إرساء عقيدة التوحيد وتغيير وجه التاريخ وفي ذلك الحين قامت الدولة الإسلامية واستطاعت أن تواجه أعظم دولتين: (الفرس- الروم). وجاء الإسلام بعبادات واقعية لأنه عرف ظمأ الكائن الوجداني في الإنسان إلى الاتصال بالخالق عز وجل ففرض عليه من العبادات ما يروي ظمأه ولكنه راعى الطاقة المحدودة للإنسان فلم يكلفه ما يفتنه ويحرجه. **(طهطاوي، 67:1996)**

7- **مشكلات تعلم القيم وتعليمها**:

تواجه عملية تعلم القيم صعوبات مختلفة، تختلف مصادرها وتتعدد سماتها ومنها ما يرتبط بالإطار الثقافي والعام وهي:

7-1- **مشكلة الصراع القيمي**(Value Conflit):

تبدو آثار الصراع القيمي عند الناشئة في الحيرة والقلق وعدم القدرة على التمييز والاختيار بين الصحيح والخطأ ومن أمثلته: الصراع بين القيم الروحية والمادية ومحبة الناس وحب الذات والمصلحة الشخصية والصراع بين القيم التي تدعو إلى المحافظة على المرأة والأسرة وبين قيم جديدة تدعو إلى الإباحية والتفكك الخلقي والاجتماعي. **(العجرمي، 33:2013)**

7- 2 - **مشكلة التناقض القيمي**(Value Descrepanay):

ونتج عن الصراع القيمي مشكلة قيمية أخرى هي التناقض القيمي أو المفارقة القيمية، ونعني التناقض بين ما يعتقد به الإنسان وما يصدر عنه من سلوك وتناقض بين فكره وبين قوله وعمله، وقد كشفت العديد من الدراسات أن الإنسان المعاصر يقول شيئا ويفعل شيئا آخر، ويبطن غير ما يظهر وهذه الازدواجية في البناء الشخصي تولد مجموعة من المشكلات النفسية كالقلق والحيرة.

7- 3 -**مشكلة اضطراب النسق القيمي**:

حيث انتقلت مشكلة الصراع والتناقض القيمي من مستواها الفردي إلى المستوى الاجتماعي العام، فحدث اختلاف واضح في منظومة القيم والأنساق القيمية بين الاتجاه إلى قيم الأصالة والمحافظة إلى قيم العصرنة والحداثة وما بينهما من متعارضات ومتناقضات. **(العجرمي، 33:2013)**

- أهمية القيم:

تحتل القيم مكانة كبيرة في كافة الميادين العلمية والحياتية، حيث أنها إحدى الأسس العامة لعمليات التعليم والتكيف الإنساني، حيث تلعب القيم دورا هام في حياة الفرد والمجتمع حيث أنها الموجه والضابط للسلوك الإنساني، كما تلعب دورا مهما في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتعتبر القيم من الوسائل التربوية المستخدمة في تحقيق التماسك الاجتماعي لإعطاء المجتمع وحدته.(بن مسعود،2009: 86- 87)

فيتعلم الفرد القيم ويكتسبها ويتشربها تدريجيا ويضيفها إلى رصيده المرجعي للسلوك ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يحرص عليها المجتمع باعتبارها أداة لتحقيق مصالحه المرسومة وأولها الوحدة، ويتوقف تماسك المجتمع إلى حد كبير على وحدة قيمه وانتشارها وانسجامها ومدى التزام الأفراد به. (قرامي،2007:239)

أهمية المدرسة في نقل القيم:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أوكل المجتمع إليها مهمة تشكيل الأجيال من خلال وسائطها المتعددة من معلم وكتاب مدرسي وجو اجتماعي داخلها، فهي أهم المؤسسات التربوية عناية بالقيم، حيث تهتم المناهج بما فيها من دروس وأنشطة متعددة بإيصال القيم وتوصيلها إلى التلاميذ. ويكون التأثير أقوى كلما كانت الأساليب ناجحة وطرق التدريس قائمة على أسس سليمة وحديثة يقوم بها معلمون حكماء ومربون ناجحون يعرفون كيف ينمون القيم ويعززونها في نفوس الناشئة.

و يلعب المعلم دورا فاعلا في إكساب القيم للتلاميذ فيثبت الحسن منها ويعدل وينفر السيء منها، حيث يعد نموذجا يُقتدى به في التأثير على التلاميذ من خلال هندامه وأسلوب عمله وشخصيته ككل. فيتم تعزيز القيم الإيجابية من خلال التقييم الذاتي فيدرب التلاميذ على تعلم وممارسة القيم الحسنة في علاقاتهم مع بعضهم البعض داخل وخارج حجرة الدراسة. (مزغراني،2015: 94-95)

فالمعلم يحاول أن يؤثر في إجراءات تشكيل القيم عند التلاميذ عن طريق مشاركته التفاعل معهم وإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لتعليم القيم، وكذا توجيه قيّم المتعلمين بتأثير من القيم الخاصة به، ويعتبر المعلم العمود الفقري للمدرسة فهو الموجه والمرشد والمعين للتلاميذ، ومن هنا كان دوره ضروريا لتقويم السلوك الغير سوي وغرس القيم الفضيلة في نفوس التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة، حيث يرى كثير من المفكرين الذين يعملون في مجال التربية بضرورة غرس القيم المرغوبة وتنميتها لما لها من اثر كبير في سلوك الأفراد والجماعات فهي تعمل على تكامل واتزان شخصية الفرد وتنمي لديه القدرة على مواجهة القيم المنحرفة ومقاومتها من جهة وتساعد القيم المجتمع في الحفاظ على ثقافته وهويته وأصالته وتعمل على مواجهة التغيرات الحاصلة فيه من جهة أخرى.(صالح وآخرون،2012: 72)

ثانيا/الجانب الميداني وإجراءاته المنهجية

1- منهج الدراسة:

طبيعة الدراسة تقتضي استخدام منهج تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة ابتدائي باعتباره المنهج الأنسب والأصلح كونه يعتمد شبكة مصممة لهذا الغرض، بهدف التعرف على القيم المتضمنة في الكتاب موضع الدراسة.

2- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كل كتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة للسنة الدراسية (2017_2018) المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

أما عينة الدراسة فتمثلت في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وتم اختيار هذا الكتاب بطريقة قصدية، كون هذه السنة تعتبر مركز ومحور المرحلة الابتدائية عامة، وكون استعدادات المتعلم تبدأ في التوسع، وقدرته على التركيز والمتابعة تتطور بشكل سريع. يتكون هذا الكتاب من 79 صفحة و29 درس، وكل درس يحتوي أنشطة تعليمية مختلفة.

3- أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية واستشارة الخبراء في هذا المجال (أساتذة، مفتشين، زملاء...) وتصفح بعض الدراسات السابقة وكذا الاطلاع على بعض المقالات المنشورة في المواقع الإلكترونية المهتمة بموضوع القيم، قام الباحث بتصميم استمارة مكونة من ثمانية (8) أبعاد (قيم دينية، قيم اجتماعية، قيم جمالية، قيم أخلاقية ،قيم علمية، قيم سلوكية، قيم القدوة، قيم وطنية) وفي كل بعد قيم فرعية، اذ بلغت (50) قيمة فرعية كما هو مبين في الجدول رقم(01):

الجدول (01)يوضح القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية مستوى الثالثة ابتدائي

الأبعاد	الرقم	القيمة المتضمنة	الأبعاد	الرقم	القيمة المتضمنة
البعد الديني	1	توحيد الله	البعد الأخلاقي	26	حفظ الأمانة
	2	إقامة الصلاة		27	تجنب السلوكات السيئة
	3	الزكاة		28	تجنب التبذير
	4	الصوم		29	الصدق في القول
	5	الحج		30	الرفق بالحيوان
	6	آيات وسور من القرآن الكريم		31	قيم أخلاقية أخرى
	7	أحاديث نبوية شريفة	البعد العلمي	32	فضل العلم
	8	الإيمان		33	احترام العلماء
	9	بر الوالدين		34	طلب العلم
	10	فضل الجهاد		35	احترام الوقت
	11	قيم دينية أخرى		36	قيم علمية أخرى
البعد الاجتماعي	12	التحية	بعد التأدب في الحياة	37	آداب الأكل
	13	التعاون		38	آداب النوم
	14	صلة الأرحام		39	آداب المسجد
	15	الاستئذان		40	آداب الزيارة

البعد	الرقم	القيمة	البعد	الرقم	القيمة
	16	آداب الحديث		41	آداب عامة
	17	الصدق	بعد التعلم بالقدوة	42	الرسل
	18	مكانة المجد		43	الأنبياء
	19	قيم اجتماعية أخرى		44	الصحابة الكرام
البعد الجمالي	20	نظافة البدن		45	أهل بيت النبي
	21	نظافة المكان		46	العباد الصالحين
	22	الحرص على طهارة الجسم	البعد الوطني	47	حب الوطن
	23	الحرص على الطهارة		48	شهداء الوطن
	24	الحفاظ على البيئة والمدرسة		49	غرس الأشجار
	25	قيم جمالية أخرى		50	الزراعة

يوضح الجدول رقم(01)الأبعاد الثمانية للقيم بحيث ضم البعد الديني القيم الفرعية التالية (توحيد الله، إقامة الصلاة ، الزكاة، الصوم ، الحج، آيات وصور من القرآن الكريم، أحاديث نبوية شريفة، الإيمان، بر الوالدين، الجهاد) وضم البعد الاجتماعي القيم الفرعية التالية (التحية، التعاون، صلة الأرحام، الاستئذان، آداب الحديث، الصدق، مكانة المجد).أما البعد الجمالي فقد ضم القيم الفرعية التالية(نظافة البدن، الحرص على طهارة الجسم، الحرص على الطهارة، الحفاظ على البيئة المدرسية)، و البعد الأخلاقي ضم القيم الفرعية التالية (حفظ الأمانة، تجنب السلوكات السيئة، تجنب التبذير، الصدق في القول، الرفق بالحيوان)،اما البعد العلمي فقد ضم القيم الفرعية التالية(فضل العلم، احترام العلماء، طلب العلم، احترام الوقت)، وبعد التأدب في الحياة فقد ضم القيم الفرعية(آداب الأكل، آداب النوم، آداب المسجد، آداب الزيارة)، فيما ضم بعد التعلم بالقدوة مايلي (الرسل ،الأنبياء، الصحابة الكرام، أهل بيت النبي، العباد الصالحين) أما البعد الوطني فقد ضم القيم الفرعية التالية(حب الوطن، شهداء الوطن، غرس الأشجار، الزراعة)

3- 1صدق الشبكة(الأداة):

تم عرض الشبكة على مجموعة من الخبراء والأساتذة من جامعة الجزائر 2 وجامعة خميس مليانة وجامعة البليدة وجامعة المدية وجامعة واد سوف، وتم إرسال نسخ الكترونية (word) إلى مجموعة أخرى من الأساتذة وعددهم سبعة(7) من جامعة وهران ،من جامعة باتنة، جامعة البليدة، من جامعة سطيف، من جامعة خميس مليانة، من جامعة الجزائر2،و جامعة المسيلة، بغرض التحكيم والتصويب ولكن للأسف

استرجعنا نسخة الكترونية واحدة فقط وقد قدم المحكمون مجموعة من الملاحظات تخص الشبكتين وتم تعديل الشبكة بناء على هذه الملاحظات.

3- 2 ثبات الشبكة(الأداة):

للتحقق من ثبات الشبكة قام الباحث بإجراء التطابق بين تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية وتحليل الجزء الموازي لها من الدراسة الأساسية حيث قارنا تحليل العشرة دروس الأولى من كتاب التربية الإسلامية مع نتائج تحليل العشرة دروس الأولى من نفس الكتاب باستخدام معادلة هوليستي وتحصلنا على نسب الاتفاق التالية:

كانت نسبة الاتفاق في الدرس الأول والثاني والرابع والسادس تامة أي 100%،أما الدرس الثالث فقد بلغت 95.23%، والدرس الخامس بلغت 95.23%،و الدرس السابع فكانت النسبة 90.90%،وكانت النسبة في الدرس الذي يله 95.65%،أما الدرس التاسع فقد بلغت96.55%،و بلغت النسبة في الدرس الأخير 94.11% وهي كلها نسب مقبولة وجيدة وتعبر عن ثبات الأداة وصلاحيتها للاستعمال.

3- 3وحدة التحليل:

اعتمد الباحث الفكرة كوحدة لتحليل كتب التربية الإسلامية وكتب التربية المدنية محل الدراسة،حيث اعتبرت الفكرة معيار تواجد القيم في كل صفحة أو فقرة من الكتاب المشار إليها باعتبار هذه الوحدة من أهم وحدات تحليل المحتوى وأكبرها فقد تكون وحدة الفكرة جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل،وتعد وحدة الفكرة أكثر الوحدات إفادة في تحليل القيم والاتجاهات والمعتقدات (عبد العظيم،165:2012)

3- 4فئات التحليل:

تم تحليل كتاب السنة الثالثة الخاص بالتربية الإسلامية اعتمادا على قائمة القيم (شبكة تحليل المحتوى) وتمثلت فئات التحليل في هذه الدراسة في القيم الفرعية الواردة في الشبكة الأولى الخاصة بمحتوى كتب التربية الإسلامية.

4- الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث في هذه الدراسة

التكرارات

النسب المئوية

معادلة هوليستي

$$R = \frac{2\,(C1.C2)}{C1+C2}$$

5- حدود الدراسة :أجريت الدراسة الفترة الزمنية الممتدة بين نهاية شهر أكتوبر 2017 وبداية شهر ديسمبر2017،أما الحدود المكانية فقد أجريت في كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المدية، ومكتبة بلدية المدية.

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة وتفسيرها والذي ينص على ما يلي :ماهي القيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي في الجزائر؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للقيم المضمنة في كتاب التربية الإسلامية الموجه لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وهذا حسب الوحدات الواردة في الكتاب حيث أسفرت عملية التحليل عن

النتائج الموضحة في الجدول رقم(02):

الجدول رقم(02) يوضح القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية مستوى الثالثة ابتدائي

دروس الكتاب	قيم دينية		قيم اجتماعية		قيم أخلاقية		قيم جمالية		قيم علمية		قيم سلوكية		قيم الاقتداء		قيم وطنية		المجموع	النسب
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
1	22	3.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	3.5
2	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	2.5
3	11	1.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	1.7
4	5	0.8	0	0	0	0	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	21	3.3
5	27	4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	4.2
6	10	1.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	2.2	0	0	24	3.8
7	14	2.2	0	0	0	0	5	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	19	3
8	34	5.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34	5.3
9	32	5	0	0	15	2.4	0	0	0	0	0	0	28	4.4	0	0	75	12
10	21	3.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	3.3
11	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.2
12	5	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	2	18	2.8
13	4	0.6	0	0	17	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	3.3
14	9	0.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	11	1.7
15	28	4.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	4.4

16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	30	4.7	0	0	30	4.7
17	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	2.5
18	0	0	0	0	8	1.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	1.3
19	20	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	3.1
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	16	2.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.1	0	0	17	2.7
22	17	2.7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.3	0	0	19	3
23	2	0.3	18	2.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20	3.1
24	3	0.5	25	3.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	4.4
25	27	4.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27	4.2
26	6	0.9	20	3.1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	26	4.1
27	3	0.5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	4.5	0	0	32	5
28	21	3.3	0	0	0	0	1	0.1	0	0	0	0	0	0	0	0	22	3.5
29	17	2.7	4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21	3.3
المجموع	387	60.94	67	10.55	40	6.29	22	3.46	0	0	0	0	104	16.3	15	2.3	635	
الترتيب	1		3		4		5		7		7		2		6			

من خلال الجدول رقم (2) يتضح أن العدد الإجمالي للقيم في الكتاب بلغ 635 قيمة توزعت على ستة أبعاد وهي مرتبة وفق ما يلي

أولا القيم الدينية ظهرت في الكتاب 387 مرة وهذا ما يمثل نسبة 60.94% أي ما يقارب ثلثي القيم كانت قيم دينية، وفي المرتبة الثانية جاءت القيم الخاصة بالقدوة التي تواجدت في الكتاب 104 مرة وهذا ما يوافق بنسبة 16.37%،وجاءت في المرتبة الثالثة القيم الاجتماعية بـ67 ظهور فشكلت ما نسبته 10.66% من القيم المضمنة في الكتاب،تلتها القيم الأخلاقية بـ 40 تكرار وهذا ما يمثل نسبة 6,29%،أما الرتبة الخامسة فكانت للقيم الجمالية التي وردت في الكتاب 22 مرة بنسبة قدرت بـ3.46% من إجمالي القيم، وبعدها مباشرة جاءت القيم الوطني بـ 15 تكرار وهذا ما يمثل نسبة 2,36%.أما القيم العلمية والقيم السلوكية فلم تظهر في المقرر إطلاقا.

يتضح من خلال النتائج المحصل عليها من تحليل كتاب السنة الثالثة الخاص بالتربية الإسلامية أن القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى من بين كل القيم وهذا يرجع لطبيعة مادة التربية الإسلامية التي تهدف لغرس هذه القيم في نفوس المتعلمين وهذه النتيجة توافق نتيجة دراسة (العجرمي 2012) التي قامت بتحليل كتاب التربية الإسلامية والاجتماعية وكتاب حقوق الإنسان في فلسطين حيث خلصت في نهاية الدراسة أيضا أن

القيم الدينية احتلت المرتبة الأولى في تواجد القيم بكتاب التربية الإسلامية،و جاءت في المرتبة الثانية القيم الخاصة بالقدوة فمن خلال هذا النوع من القيم يتعلم التلميذ كيف يكون مفيدا في المجتمع من خلال إتباع القدوة والمتمثلة في المعلم والأبوان وكل عضو مفيد ومهم من أعضاء المجتمع فيتعلم سلوكهم وطرق تعاملهم مع الآخرين وكيف يتصرفون في مختلف المواقف والظروف، وفي المرتبة الثالثة جاءت القيم الاجتماعية وتكتسي هذه القيم أهمية كبيرة فمن خلالها يتعلم التلميذ القيم الخاصة بالمجتمع الذي ينتمي اليه وتحدد العلاقات المثلى بين أفراد المجتمع حتي يعيش الأفراد في امن وآمان،أما المرتبة الرابعة فكانت للقيم الأخلاقية وهي قيم مهمة جدا تهدف الى تكوين فرد صالح يحترم نفسه ويحترم الآخرين سلوكاته مضبوطة وصفاته حميدة،أما المرتبة الخامسة حصلت عليها القيم الجمالية وجاءت بعدها القيم الوطنية في المرتبة السادسة والغاية منها غرس حب الوطن والانتماء إلية والدفاع عنه في قلوب المتعلمين ، بينما القيم العلمية والقيم السلوكية لم تظهرا في المقرر رغم أهميتها البالغة في تكوين شخصية المتعلمين.

خاتمة:

يحتوي مقرر التربية الإسلامية في السنة الثالثة من المرحلة الابتدائية العديد من القيم المهمة في حياة الفرد مثل القيم الدينية والقيم الاجتماعية والقيم الأخلاقية والقيم الجمالية ... وكل قيمة تؤدي الوظيفة خاصة بها،و كلما كانت القيم مثبتة في المنهاج والمقرر وتم غرسها في نفوس المتعلمين بصفة جيدة كانت النتيجة جيدة عاش أفراد المجتمع في امن وآمان وتحقق الرقي والازدهار، وكلما أهملت قيمة من القيم كان مفعولها السلبي ظاهر في تصرفات وسلوكات الأفراد داخل المجتمع. ويمكن أن نستخلص أن عدم إقبال التلاميذ على طلب العلم بجدية ولهفة قد يكون سببه عدم تلقيهم للقيم التي تحث على طلب العلم والسعي له في المدرسة والمنهاج الدراسي عامة من جهة، وقد يرجع للدور الضعيف للأولياء في تشجيع أبنائهم على اكتساب العلم والمعرفة نتيجة جهلهم أو عدم توفر الإمكانيات المادية من جهة أخرى، وكذلك ما نلاحظه من سلوكات غير لائقة وتصرفات غير سوية قد يكون مرده عدم تناول كتاب التربية الإسلامية لمثل السلوكات النموذجية وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

مقترحات الدراسة:

نقترح تحليل باقي كتب التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لتكوين صورة مجملة عن القيم المضمنة في منهاج التعليم الابتدائي

نقترح تحليل مقررات أخرى تشترك مع التربية الإسلامية في تضمنها للقيم كالتربية المدنية والتاريخ.

إدراج بعض القيم في مواد أخرى كالرياضيات خصوصا في التمارين والمسائل حتي تكتسبها المتعلم .- **قائمة**

المراجع:

1- أسامة عبد الحليم علي(2004) ، **القيم التربوية في صحافة الأطفال، دراسة في تأثير الواقع الثقافي،** (ط1)،مصر، التراث للنشر والتوزيع.

2- آمال قرامي،2007،**الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية،** (ط1)، لبنان، دار المدار الإسلامي.

3- إيمان النقيب،(2002)،**القيم التربوية، دراسة في مسرح الطفل،**(ط1)، مصر، دار المعرفة الجامعية.

4- حنان صالح القاضي، قمر الزمان عبد الغني، محمد ادري جيء نوح، (2012)، **إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع،**(المجلد 4،العدد2،) مجلة التربية الإسلامية والعربية

5- رجاء محمود أبو علام، (2005) ،**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،**(ط1)،مصر،دار النشر للجامعات.

6- ريم احمد عبد العظم ووائل عبد الله محمد، (2012)،**تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية،**(ط1)،الأردن،دار المسيرة للنشر والطباعة.

7- زهاء الدين أحمد عبيدات، (2018)،**دور المؤسسات التربوية في تعزيز منظومة القيم في المجتمع،** www.wasatyea.net نسخت من الموقع بتاريخ 27اوت 2018 على الساعة 15:55

8- سمية سلمان عثمان العجرمي ،(2012)،**دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الأساسي بفلسطين،** جامعة غزة رسالة ماجستير غير منشورة.

9- سيد احمد طهطاوي، (1996)،**القيم التربوية في القصص القرآني،**(ط1)،مصر،دار الفكر العربي.

10- طبال لطيفة،(2008)،**التنشئة الاجتماعية وإشكالية القيم في الأسرة الجزائرية،**رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة البليدة،الجزائر.

11- عبد الباسط القني،(2007)،**القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة السنة الثالثة ثانوي،** ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة، جامعة ورقلة،الجزائر.

12- عبد الكريم اليماني،(2009)،**فلسفة القيم التربوية،**فلسفة التربية،(ط1) ، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

13- عبد الله الثقفي وخالد الحموري وقيس عصفور، (2013)،القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف،(العدد 6)،السعودية،المجلة العربية لتطوير التفوق.

14- العقبي الأزهر،(2009)، **القيم الاجتماعية والثقافة المحلية وأثرها على السلوك التنظيمي،**رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة قسنطينة،الجزائر.

15- علي بن مسعود بن احمد العيسي،(2009)، **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الإسلامية بجامعة أم القرى،السعودية.

16- فاتن سليم بركات، (2010)،**مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال في سورية**، (المجلد 26)،(العدد 03)،سوريا،مجلة جامعة دمشق.

17- ماجد زكي الجلاد،(2005)،**تعلم القيم وتعليمها**، (ط1)الأردن،دار المسيرة.

18- **مازغان2009،وسائط اكتساب القيم التربوية ودور الإسلام فيها،مقالة بتاريخ 21ماي2009 بالموقع //cfijdida.over-blog.com/article-31697946.html**

19- مزغراني حليمة، (2015)، **أثر وسائط نقل القيم على هوية المراهق**، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي بجامعة وهران،الجزائر

20- نورهان منير حسن فهمي،(1996)،**القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**،(ط1)،مصر،المكتب الجامعي الحديث.

استمارة لتحليل القيم المضمنة في مقرر التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية

الإبعاد	الرقم	القيمة	الدرس 1	الدرس 2	الدرس 3	الدرس 4	الدرس 5	الدرس 6	الدرس .....
البعد الديني	1	توحيد الله	x						
	2	إقامة الصلاة							
	3	إيتاء الزكاة			xxx				
	4	الصوم					x		
	5	الحج							
	6	تلاوة القرآن الكريم				xx			
	7	الاقتداء بالرسول قولا وفعلا							
	8	الإيمان بالله							
	9	بر الوالدين	x						x
	10	الجهاد في سبيل الله							
	11	قيم دينية أخرى							
البعد الاجتماعي	12	التحية	x			xxxx			
	13	التعاون							
	14	صلة الأرحام							
	15	الاستئذان							x
	16	حسن الحديث مع الآخرين							
	17	الصدق مع الآخرين							
	18	احترام الكبير							
	19	قيم اجتماعية أخرى					xxxx		
البعد الجمالي	20	نظافة البدن							
	21	نظافة المكان							
	22	الطهارة							
	23	الحفاظ على البيئة							
	24	الحفاظ على المدرسة							
	25	قيم جمالية أخرى							
البعد الأخلاقي	26	حفظ الأمانة							
	27	إتقان العمل							
	28	الاقتصاد وعدم الإسراف							
	29	الوفاء بالوعود							
	30	الرفق بالحيوان							
	31	قيم أخلاقية أخرى							

البعد العلمي	32	الاجتهاد في طلب العلم	x							
	33	احترام العلماء							xxx	
	34	حب المدرسة والانتماء إليها			xx					
	35	تنمية القدرة على التعلم والمطالعة				x				
	36	قيم علمية أخرى								
بعد التأدب في الحياة	37	آداب الأكل						x		
	38	آداب النوم				x				
	39	آداب المسجد						x		
	40	آداب الزيارة			x					
	41	آداب عامة			x					
بعد القدوة	42	الرسل		x					x	
	43	الأنبياء	x	xx						
	44	الصحابة الكرام								
	45	أهل بيت النبي	x							
	46	العباد الصالحين	x							
البعد الوطني	47	حب الوطن	x							
	48	تمجيد شهداء الوطن		xx	x		x	x		
	49	الزراعة وغرس الأشجار					x			
	50	التضحية في سبيل الوطن						x		

ملاحظة:عملية التحليل تكون بقراءة كل صفحات الكتاب كلمة بكلمة وتمحيص كل الأفكار الموجودة وعند إيجاد أي فكرة تندرج تحت أي بعد فرعي من الأبعاد الموضحة في الاستمارة أعلاه نضع علامة (x) أمام البعد الفرعي المناسب لها وبذلك تصبح علامة (x)هي المعبر عن تكرار القيم في كل درس والاستمارة الموضحة أعلاه مثال نموذجي عن عملية التحليل.

المرأة في تصورات المجتمع الأندلسي على عهد ملوك الطوائف والمرابطين "الحضور العسكري أنموذجا"

أ.بلعيدي رامي، أ. د بوطارن مبارك
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.

الملخص:

تتناول هذه الورقة منظور المجتمع الأندلسي للمرأة في إطار حضورها العسكري عصر ملوك الطوائف والمرابطين، خاصة أن المنطقة تزخر بكم هائل من النساء ممن أسهمن بدور فاعل في صنع وبناء الدولة والمجتمع في هذا العصر، في ظل هيمنة خطاب ذكوري متأصل وموروث يشيد بمكانة الرجل، متناولين أهم تصورات المجتمع للمرأة في المنطقة وحدودها في المجال العسكري إيجابا وسلبا، معرجين في الأخير على نواتج هذه التصورات على تشكيل خط متعارف للمرأة لدى المجتمع.

الكلمات المفتاحية: المرأة، الأندلس، المجتمع الذكوري، الجانب العسكري، دول ملوك الطوائف.

Abstract:
This paper deals with the extent to which the community perspective Andalusia for women is present in the events military of Andalusia in the era of the taifa states, especially since the region is rich with a large number of women who have played an active role in the making and building of the state and society in this age. It has made great strides in imposing itself as an active partner, A masculine and deeply rooted discourse that praises the status of men, to understand the images of women in the region and the limits of their movement, and finally results of this perspective to form a common line of women in society.

Keywords: women, Andalus, masculine society, military, The states al-tawif kings.

مقدمة:

بلغت المرأة في ظل الإسلام مكانة عظمى في المجتمع، ورفع مقامها، فأصبحت لا تختلف عن الرجل، من خلال الإقرار بحقوقها وواجباتها جنبا إلى جنب مع الرجل، مما جعل لها دورا فعالا في الحياة والشؤون العامة بمختلف تفاصيلها.

ولاشك أن حضور قضية المرأة وموقعها في الدول الإسلامية، والمجتمع الأندلسي في عهد ملوك الطوائف والمرابطين بالخصوص، تعد معيارا هاما لمدى تطور المجتمع وتحضره، كما تمكن من ناحية أخرى من قياس مستوى ثقافة الرجل المرتبط بتصوراته عن المرأة وإيمانه بما لديها من حقوق وما عليها من واجبات، من منطلق زخم الأحداث التي شكلت محطة فاصلة بين مرحلة الضعف والانكسار، والقوة والازدهار.

وهكذا لم تتوقف الحركة النسوية عبر مسيرتها في دول الطوائف والمرابطين، إلا أنها كانت تتأرجح بين البروز والفتور، متأثرة بعوامل متضافرة، حدت من حريتها وكبتت بعض مواهبها وطموحاتها، ورغم هذه المثبطات فقد استطاعت أن تبرز في مجالات متعددة وبنسب متفاوتة بطرق مباشرة أو غير مباشرة، جعلت المجتمع يتباين في تصوراته وتعاطيه من حضورهن سيما العسكرية منها، خاصة إذا تمتعت باتقاد الذكاء والعزم، وكثرة المال والوجاهة، والتفاني في تحقيق مآربها.

فتاريخ المرأة بصفة عامة والمرأة في الأندلس بصفة خاصة، مرتبط في الحقيقة بتاريخ الرجل ارتباطا عضويا، والاثنان ساهما كل بطريقته في صنع أحداثه، لكن تصورات المجتمع للمرأة لا تظهر في الاسطوغرافية التاريخية للغرب الإسلامي بشكل جلي واضح، وحتى عندما تسعفنا المصادر ببعض الإشارات عن بعض تمظهرات نظرات المجتمع لها، فإن ذلك يتم باقتضاب ودون التركيز نفسه الذي يتم على أدوار الرجال وصورهم، لأن الرجل في الغالب هو الذي كتبه، ولكن ذلك لم يعدم تواجد إشارات إلى صور متعددة للمرأة، بحكم أن الحياة العسكرية في الأندلس إبان عصر الطوائف والمرابطين لم تكن من صنع الرجال وحدهم، وإنما شاركت المرأة في ذلك بنصيب مذكور سواء كضحية أو مؤثر، فكيف كانت تصورات المجتمع الأندلسي بمختلف شرائحه لحضور المرأة العسكري في عصر ملوك الطوائف والمرابطين؟ وهل تطور هذا المنظور بمرور الوقت؟ أيعتبر ذلك مسوغا لنظرة القبول أو الرفض إزاء المرأة ككل؟.

أهمية الموضوع:

تأتي أهمية الموضوع من أهمية تاريخ بلاد المغرب والأندلس إبان دولة الطوائف والمرابطين، إذ تعد مرحلة انتقالية من الضعف والتشرذم الى الوحدة تحت مظلة دولة إسلامية مترامية الأطراف، وبما عرفته المنطقة من الأحداث والملابسات العسكرية الكثيرة والمتنوعة للفترة والتي ارتبطت بها المرأة، كما تبرز أهمية الموضوع من دخول المرأة مجالا عرف بطابعه الرجالي الجلي، وما شكله ذلك من رؤى وتصورات متباينة ومتناقضة من المرأة في حد ذاتها، كما تستمد هذه الورقة أهميتها من أهمية حضور صورة المرأة ماضيا وحاضرا في المخيال الجمعي للمجتمع، واعتبارها مكونا أساسيا في إثراء التراث الحضاري للأمة الإسلامية.

أهداف الموضوع:

يهدف البحث إلى الإبانة عن أشكال وأنواع نظرة المجتمع الأندلسي لحضور المرأة في المجال العسكري، في إطار علاقاتها بالوسط الذي عاشت فيه، والذي كان مجال تجاذب عسكري داخلي وخارجي، ثم إن الكتابة التاريخية في تمثلات المجتمع للمرأة في التاريخ الإسلامي عموما وفي فترة الطوائف والمرابطين خصوصا، ليست كغيرها من الكتابات المتعلقة بالأمور العسكرية، فعندما نورد ذلك؛ لا نفعله لمجرد القيمة التاريخية وإنما بقصد التعرف على رافد مؤثر في الحياة العامة الأندلسية يومها، والذي استمر مفعوله إلى عصور لاحقة.

ولعل محاولة توفير وتيسير عملية البحث للمؤرخين، بتوفير نصوص متناثرة وموزعة لهذا الموضوع في متون المصادر على اختلافها، رغم أنهن شاركن وكن جزءا من سيرورة تاريخ المنطقة.

أولا- ملوك الطوائف:

1- في العهد الغرناطي:

شهد الأندلس في القرن الخامس حضورا قويا للمرأة في الحياة العسكرية تأثيرا وتأثرا، حيث أدت المرأة الأندلسية دورا فاعلا سواء إيجابا أو سلبا على المنحى العسكري، مؤديا إلى تنوع صور المرأة أما وزوجة أو محضية وجارية.

ويجب الإشارة في منطلق هذا الموضوع أن تصورات المجتمع للمرأة تبدو باهتة إذا قورنت بالمجالات الأدبية والعلمية في نفس الزمكان، ولا غرو أن ابن رشد استطاع بحسه الفلسفي أن يشرح ويفسر هذا الغياب والتهميش، مرجعا ذلك إلى الظروف السياسية والطبيعية الفيزيولوجية التي تؤدي إلى "اشتراكهن في صناعة الحرب وغيرها، فذلك بين من حال ساكني البراري وأهل الثغور" خاصة أنهن يمتزن ببنية جسمانية تختلف عن الرجال فتجعلهن" أضعف منهم، فقد ينبغي أن يكلفن من الأعمال بأقلها مشقة "[1]، ولا مشاحة أن هكذا حالات تعلل تساوي المرأة مع الرجال في المسؤولية، سيما في المناطق التي يقل فيها الرجال كالثغور، بفعل الحروب المستمرة، والتي تؤدي لا محالة إلى نزف ديمغرافي رجالي كبير، يغطى في الغالب بما توفر من نسوة يتلمس فيهن حسن التدبير، ناهيك عن تبعات الظروف الطبيعية الملجمة في كثير من الأحيان لحضور شخصية الرجل، فشح المورد وما يتطلبه من عمل ثنائي دؤوب من الطرفين لتوفير مستلزمات الحياة عامل محفر آخر، خاصة إذا كان الرجل بعيدا عن الأسرة في التجارة أو الرعي، بالإضافة إلى أسباب أخرى لم يركز عليها ابن رشد، من قبيل الأوضاع الاقتصادية التي ترمي بثقلها على تمثلات المجتمع للمرأة، كما لا يمكن تجاهل رواسب المخيال الجمعي السلبي الذي اقترن في الغالب بفهم مهلهل للدين وللقوامة بالخصوص.

وإذا ما تتبعنا تدخلات المرأة ببلاط زيري بغرناطة، يتبادر نمط الجاسوسة داخل القصر، والمسهمة في أحداثه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فهذا يوسف بن إسماعيل بن النغرلة[2] يستغل ضعف باديس بن حبوس، في تعيين اليهود على الأقاليم، لزيادة إحكامه نفوذه على مفاصل الدولة، موظفا عيونه من النساء لتتبع أحداث القصر وكل ما يحاك فيه [3]، في إشارة منه إلى تزايد استعمال المرأة، وضرورة التحوط الشديد باستعمال المرأة من أجل زيادة إحكام القبضة العسكرية على القصر، وهي استراتيجية كيسة فعالة في زمانها، معبرا بذلك عن وعي تام بعالم القصور والجواري الذي خبره منذ نعومته.

---

[1] ابن رشد، الضروري في السياسة مختصر كتاب السياسة لأفلاطون، نقله من العبرية إلى العربية أحمد شحلان، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1998، ص124-125.

[2] هو من بيت مشهور بغرناطة، كانت له سيطرة كبيرة على دولة باديس بن حبوس من خلال منصبه الوزاري، كما كان وراء قتل بكين بن باديس، انظر: ابن الخطيب لسان الدين، أعمال الأعلام، تحقيق وتعليق، ليفي بروفنسال، دار المكشوف، بيروت، 1956، ص230-231.

[3] عبد الله بن بلكين، كتاب التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة،حرره علي عمر،ط1، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة،2006، ص57-58. ابن عذارى المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب،ج3، تحقيق ومراجعة، ج.س.كولان، إ.ليفي بروفنسال، ط3، دار الثقافة، بيروت، 1983،ص 265.

ويمكن طرح تساؤل مشروع في هذا الجانب، يترتب على ما قيل سابقا، مؤداه لم كل هذا التعلق بيوسف بن إسماعيل على الرغم من إهانته للإسلام؟[1]، أيمكن تصور عدم العلم بهذه التجاوزات أم أن ملوك غرناطة غضوا عليها الطرف لمبررات خاصة؟ أهي مسائل تتعلق بيوسف أو حبوس في حد ذاته أم خارجة على نقاط الاثنتين؟.

يبدو أن الاستعانة بنصوص شاهدي العيان، سيما إذا كانوا من الفاعلين في صنع القرار، وإن كانت تختص بعصر سابق، وإسقاطها على هذا الواقع تسهم ولو بجزء بسيط في تلمس خيوط الإجابة على التساؤلات السابقة، فقد علل الأمير عبد الله بن بلكين حفيد حبوس ذلك بقوله" وكان في اليهودي من الكيس والمداراة للناس ما طابق الزمان الذي كانوا فيه والقوم الذين يرمونهم، فاستعمله لذلك استيحاشا من غيره، ولما كان يرى من طلب بني عمه له، ولأن هذا يهودي ذمي، لا تشره نفسه إلى ولاية، ولا هو أندلسي، فيتقى منه إدخال داخلة مع غير جنسه من السلاطين[2]، ولاحتياجه إلى الأموال التي يطبى بها بنو عمه، ويحاول بها أمر الملك، لم يكن له بد من مثله أن يجمع له من الأموال ما يدرك معها الآمال، ولم يكن له تسلط على مسلم في حق ولا باطل، ولأن الرعايا أكثرهم بتلك البلدة، والعمال إنما كانوا يهودا، فكان يجبي منهم الأموال ويعطيه، فيلقى ظالما منهم إلى ظلمة، يأخذ منهم ما يملأ به بيت المال، وإقامة أود المملكة أولى به منهم"[3].

كما عرفت الأندلس نموذج المرأة المستشارة العسكرية، إذ كانت والدة الأمير عبد الله بن بلقين متنفذة في حياة ولدها، وتدخلت في فض النزاع بين ابنها عبد الله وتميم[4]، ولاشك أن تدخل الأم هنا لم يكن بدافع العاطفة فحسب، بل لتحقيق لحمة المنطقة وتجنيب البلاد من شر الصراع الداخلي الذي يؤدي إلى تمزق الدولة.

وبالسخرية القدر المتوج لمشوار أم الأمير عبد الله بن بلكين بنظرة المرأة المنكسرة المنفية عند ولدها الملك المخلوع في خضم حركة المرابطين على غرناطة لتوحيد جبهة الاندلس، لدرجة شطط قادة المرابطين في استخلاص مابيدهم من أملاك ومتاع في انتظار ترحيلها الى المغرب، مما جعل ولدها عبد الله يهون عليها بعد أن صارحته بقولها" نخشى أن نبقى فقراء! والموت أهون من الفقر!، فسهلت عليها الأمر"[5].

---

[1] ابن عذارى، نفسه، ص 265-266. خالد يونس عبد العزيز الخالدي، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس، مطبعة ومكتبة دار الأرقم، فلسطين، 2011، ص215-216.

[2] كان هذا في بداية الأمر، لأنه وبسبب تضخم طموحه في مرحلة لاحقة تطلعت نفسه إلى إقامة دولة يهودية في المرية بعد التحالف مع ابن صمادح ثم الانقضاض عليه. ابن عذارى، البيان المغرب،ج3، ص266. ابن بسام أبي الحسن علي الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة،ق1، تح إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997.767-768.

[3] عبد الله بن بلكين، المصدر السابق، ص48،54.

[4] نفسه، ص119. خالد بن عبد الله الشريف، مدينة مالقة منذ عصر الطوائف حتى سقوطها892/422هـ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2009، ص74.

[5] عبد الله بن بلكين، المصدر السابق، ص191، 195-196. ابن الخطيب لسان الدين، اللمحة البدرية في الدولة النصرية، صححه ووضع فهارسه محب الدين الخطيب، المطبعة السلفية، القاهرة، 1347هـ، ص20.

وفي مسألة حصار جيوش يوسف بن تاشفين لغرناطة سنة 483هـ/1090م تجل آخر لتفهم الخاصة للمرأة، تنم عن الإحترام والتقدير باعتبارها جزءا من العرض، سواء للطرف المحاصِر أو المحاصَر، فمن بين بنود كتاب الأمان الذي أرسله أمير المرابطين تأمينه " النفس والأهل دون المال"[1]، حتى أن عبد الله بن بلكين ذاته يقر بهذا الصنيع حين يقول:" صار الكل فيئا من خادم وغلام، ماخلاني وأمي"[2]، ولاشك أن ذلك يعكس سماحة يوسف بن تاشفين وحرصه على مكانة المرأة في حاضرة الدولة الغرناطية، إضافة إلى حضور بعد إقتصادي قائم على حرمان عبد الله بن بلكين من الأموال التي كانت وستكون مصدرا للتمرد، بعدما خبر طبائعهم المتقلبة في جوازاته السابقة، وتوجيهم الأموال لضرب بعضهم البعض، وإعطاء الجزية للممالك النصرانية، سيما إذا أخذ في الحسبان بعد حاضرته في المغرب.

2- في العهد الاشبيلي:

أما إذا انتقلنا إلى إمارة بني عباد باشبيلية، فهي الأخرى تطلعنا على حضور بارز للمرأة، تدخلت فيها مباشرة في قرارات السلطة، مسهمة بذلك في إفرازات متعددة لمعالم تصورات الرجل حولها في النواحي العسكرية.

لقد عرف على المعتضد كلفه الشديد بالنساء، لذا كان خصومه يأمرون بقتل نسائهم ومحضياتهم في حروبهم معه، خشية وقوعهن بين يدي المعتضد، انعكاسا لحظوة ومكانة النساء لدى الطبقة الخاصة، ناهيك عن مرارة السبي والمذلة، ففي توسعات ملك اشبيلية سنة 461هـ/1068م على دولة بني خرزون التي كانت تحتها أركش وضواحيها نجد أميرهم يأمر بقتل امرأته لأنها كانت لطيفة المحل من قلبه، ولم يقتصر على ذلك، بل أمر أن تقتل أخته كذلك[3]، وهذه اللفتة على ايجازها ذات فائدة معتبرة؛ خاصة أنها صدرت من لدن أمير بن أمير، إذ توحي إلى حد بعيد بارتسام تصور المسؤولية إتجاه المرأة في المنحى العسكري؛ في ظل شيوع ظاهرة كلف الملوك والطبقة الأرستقراطية التسري بالنساء، في ظل إمتلاك بعضهن مقومات ومؤهلات جعلتهن يحظين لدى الأمراء والقادة، فهل كان هذا ديدن كل ملوك الطوائف؟ أم أن هذه الحالة إستثناء؟.

ويتمظهر في جانب آخر نموذج المرأة المهتوكة العرض في الحروب والتوسعات الداخلية بين دول الطوائف، فبعد سنتين من موت المعتضد ونتيجة اشتداد الحصار المضروب على مدينة قرطبة من طرف المأمون بن ذي النون، استغاث ملك قرطبة بالمعتمد الذي بعث بجيش لنجدته، مما اضطر المأمون إلى رفع حصاره، وقد أحسن المعتمد استغلال الفرصة لدخول المدينة " فقبض للحين على عبد الملك وإخوانه،

---

1 عبد الله بن بلكين، نفسه،ص187.

2 نفسه،ص190.

3 ابن عذارى، المصدر السابق،ج3،ص273. محمد عبد الله عنان، دولة الإسلام في الأندلس العصر الثاني، ط4، مكتبة الخانجي،القاهرة،1997، ص156.

وجميع أهل بيته، وبالغوا لوقتهم في الانتهاك لحرمه..."[1]، سيما أن قرطبة كانت تمثل مركز الخلافة الروحي ودائرة الاستقطاب الثقافي والعلمي.

كما يضاف تصور احتقاري إلى نوع مخصوص من النسوة؛ عند الحديث عن الحروب والحصارات بين القلاع والمدن، والتي حملت الجواري المغنيات فيها دورا غير مباشر في قلب النصر المحتوم إلى تراجع وانكسار، لأنها في نظر البعض عامل إلهاء وصرف عن النصر، فقد أقدم جند المعتضد أثناء حصار مالقة على اللهو والعبث و" ارتياد القينات"[2] بعد بدء الحصار بأيام قليلة، مما سمح باسترجاع الأنفاس، وإعداد العدة للتمركز والاستماتة في الدفاع عن المدينة .

وتحضر المرأة المستشارة العسكرية في شخص الرميكية زوج المعتمد، فقد كان هذا الأخير في قلق من خطر الإسبان وكان أعيان دولته يجتمعون به ويشيرون عليه بالاستنجاد بسلطان المغرب يوسف بن تاشفين؛ لوقف زحف الإسبان، وهو الرأي الذي لم يعجب زوجته، التي أخذت تحذره من العاقبة، فلما جاز يوسف ورأى التحف والذخائر المهداة له من المعتمد كان هذا أول ما وقع في نفس يوسف من التشوف إلى مملكة جزيرة الأندلس[3]، حتى أن تنبؤات اعتماد صدقت إلى حد بعيد؛ فبعد انتصاره في معركة الزلاقة صرح قائلا:" كنت أظن أني قد ملكت شيئا، فلما رأيت تلك البلاد، صغرت في عيني مملكتي"[4]، خاصة أنه كان ذا شخصية طموحة، في ظل الانقسام والتشرذم الذي عرفته الأندلس في تلك الفترة، ولا يعدم في المقابل تأثير إغراءات أصحابه أثناء مقامه بقصر اشبيلية وتزيينهم لحسن الأندلس وتوفر المطعوم والمشروب والملبوس بها قائلين له" أن فائدة الملك قطع العيش فيه بالتنعم واللذة كما هو المعتمد وأصحابه"[5].

ومن الواضح أن نظرة طبقة الخاصة للمرأة أيام الحروب والأزمات الداخلية والفترات الانتقالية في السلطة كانت على نفس الوتيرة، إذ يذكر صاحب التبيان المعاصر لأحداث تلك الفترة أنه لما ظفر المرابطون بالمعتمد أخذ " خدمه وعبيده، حاشى أمهات الأولاد"[6]، وهو ما يعكس سماحة يوسف بن تاشفين وحرصه على مكانة المرأة الأم والزوجة .

وترتسم صورة أخرى للمرأة الوفية لوطنها والتي وظفت كجاسوسة لجلب المعلومات، فقد كان للمعتمد بن عباد جارية شاعرة نشأت بالمغرب أهديت له من قبل يوسف ابن تاشفين، خاصة بعد انتشار إهداء النساء بين الملوك والأمراء سيما الجميلات والمثقفات منهن، وبلغت عنده مكانة علية حتى كان يصطحبها في

---

[1] ابن عذارى، المصدر السابق، ج3،ص. ابن الخطيب،أعمال،ص149-151.

[2] ابن خاقان أبي نصر الفتح بن محمد، قلائد العقيان ومحاسن الأعيان،ج1، حققه وعلق عليه حسين يوسف خريوش، ط1، مكتبة المنار، الأردن، 1989،ص 82. مريم قاسم طويل، مملكة غرناطة في عهد بني زيري البربر، ط1، مكتبة الوحدة العربية الدار البيضاء، دار الكتب العلمية بيروت، 1994،ص 142.

[3] المراكشي عبد الواحد أبو علي بن محمد، المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس الى آخر عصر الموحدين، ضبط و تصحيح محمد سعيد العريان، ط7، دار الكتاب ، الدار البيضاء، 1978،ص 331، 335.

[4] نفسه،ص138.

[5] المقري أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب،ج4، تح إحسان عباس،دار صادر، بيروت،1968، ص374.

[6] عبد الله بن بلكين، المصدر السابق، ص206.

نزهاته، ورغم ذلك فقد صفيت برميها في النهر نتيجة شعرها الذي تمدح فيه الملثمين عوض أن تخفف عنه كربه، بعد أن بلغته أخبار عن نية يوسف بن تاشفين في انتزاع بلاد ملوك الطوائف منهم[1]، وليس من المستبعد بعد رد فعل كهذا أن تكون من الجاسوسات اللاتي نقلن أخبار الدولة إلى المرابطين الذين نضجت طموحاتهم في الاستيلاء على دول الطوائف وتوحيد جبهة الأندلس.

كما ألقى انتقال السلطة في الأندلس بظلاله على تفهم ينم عن مكانة المرأة الجارية عند فئة ممتدة من المجتمع بما فيها السلطة، إذ يطالعنا نص فتوى يعود لسقوط اشبيلية في يد المرابطين وخلع سلطانها المعتمد بن عباد سنة 484هـ/1091م، يفهم منه موقف حفظ كرامة النساء، سواء من أسيادهن الذين طالبوا باسترجاعهن، أو من السلطة المرابطية التي اضطرت إلى إرجاعهن لأسيادهن بعد غصبهن من طرف الجند[2]، ولاشك أن ذلك مظهر شهامة المرابطين، رغم حالة الصراع والتوسع الداخلي، في وقت كان فيه السبي أو الأسر جزءا من معاناة المرأة واضطهادها في هذه الفترة، وهاجسا مثيرا لها ومهددا لحياتها، وما للمرأة الأندلسية إلا أن تدفع ثمنا باهظا كلما تعرضت دويلة للانهيار أو التقهقر سواء كانت هذه المرأة زوجة أو أختا أو بنتا أو مملوكة.

وتوافينا الروايات التاريخية بتصور المرأة المرتدة عن دينها من منطلق عسكري انتقامي، في استمرار للموقف من المرأة الكافرة، فقد تزوج أشهر ملوك قشتالة وليون في القرن الخامس ألفونسو السادس من كنة المعتمد بن عباد المسماة زايدة أو سيدة، وذلك بعد أن قتل المرابطون زوجها المأمون بن المعتمد، ولم تلبث أن أصبحت زوجة شرعية لأنفونسو بعد أن تنصرت وأنجبت له ابنه الوحيد[3]، ولعل فعلتها هذه كانت حقدا على قاتلي زوجها من المرابطين، أو قد تكون إحدى إفرازات ظاهرة الجواري المنتشرة عصرئذ واللاتي لم يتعمق الإيمان في قلبهن.

3- في دول الطوائف الأخرى:

لم يقتصر ارتسام صورة المرأة الجاسوسة على الجانب الداخلي، بل وظفت كذلك كعون لإحكام السيطرة في إطار المصاهرات السياسية، فالمصادر تشير إلى صاحب دانية علي بن مجاهد العامري، الذي كانت له بنات فائقات الجمال؛ تنافس ملوك الطوائف على الزواج بهن، في وقت كانت فيه المصاهرات

---

[1] المقري، المصدر السابق،ج4،ص275-276. سحر سالم عبد العزيز، بحوث مشرقية ومغربية في التاريخ والحضارة الإسلامية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 1997،ص 77.

[2] الونشريسي أبي العباس بن يحي، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل افريقية والأندلس والمغرب،ج9، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المملكة المغربية،1981، ص209. كمال السيد أبو مصطفى، دراسات أندلسية في التاريخ والحضارة،مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة،1997، ص36..

[3] الونشريسي أبي العباس أحمد بن يحي، أسنى المتاجر، تح حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، 1996، ص63-64. ليفي بروفنسال، الإسلام في المغرب والأندلس، تر السيد محمود عبد العزيز سالم ومحمد صلاح الدين حلمي، مراجعة لطفي عبد البديع، مكتبة نهضة العرب، القاهرة، 1956، ص153-155. محمد عبد الله عنان، دولة الإسلام في الأندلس العصر الثاني،ط4، مكتبة الخانجي،القاهرة،1997،ص 345. يوسف أشباخ، تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين،ج1، ترجمه وعلق عليه محمد عبد الله عنان،ط2، مكتبة الخانجي،القاهرة،1996،ص100.

إحدى أهم المظاهر المنتشرة في عالم السياسة، حيث أدت فيه المرأة الأندلسية دورا مهما في إيجاد نوع من التقارب السياسي والتعاون العسكري بين حكام الأندلس، فاستثمرهن علي وجعل منهن عيونا وجواسيس لديه[1]، وربما كان في ذلك إتاحة الفرصة للوصول إلى الحكم، والحصول على مرتبة سياسية عالية، ولتحقيق مكاسب ومرامي متعددة، إلى جانب التأكيد على التقرب منه وتوثيق العهود المبرمة، وتحقيق نوع من التعاون بين الممالك، وضمان الطرف الآخر.

ونتيجة انفصام عرى الخلافة في الأندلس وتحزب كل قائد بالناحية التي تليه، والرغبة في التوسع على حساب جيرانه الضعاف، تبرز في خضم كل هذا صورة المرأة المفضوحة المهتوكة العرض عند التوسعات الداخلية، وحول هذا الواقع وصلته بالموقف من نساء الخصوم يورد ابن عذارى مشهدا من مأساة قبيلة "بني دمر" بمورور، حينما أغارت عليها جيوش كل من ابن جوهر معززة بقوة باديس بن حبوس وأبي النور زعيم بني يفرن، وحاصرت حصنا من حصونها " حتى دخلوه عنوة، فقتلوا رجاله عن آخرهم وهتكوا الأستار وفتكوا بالأبكار حتى كانت دماؤهن تسيل على أقدامهن عاريات باكيات، واستحوذ السودان وسفال العسكر على النساء، فكانت أخبيتهم مملوءة منهن، إلى أن برح باديس بعد ثلاثة أيام عليهن فطردوهن عاريات حافيات وخرج نساء هذا الحصن إلى سائر القرى والحصون"[2]، ولعل مقاومة سكان الحصن كانت وراء هكذا رد فعل، مع أنها فعل غير مقبول، كما لا يعدم من ناحية أخرى الجانب الدعائي فهو رسالة إلى كل المناوئين والأعداء لبث الرعب في قلوب كل من لم يرضخ لهم.

وفي نفس السياق، يتمظهر تصور يعزز مكانة المرأة المكرمة المصانة، في إطار توسعات دول الطوائف على بعضها البعض، لدرجة تعكير العلاقات الخارجية بين الحلفاء، فقد وظف سوء معاملة عبد الملك بن عبد العزيز أمير بلنسية لزوجته من طرف صهره أمير طليطلة في تسويغ ضم بلنسية سنة 458هـ/1064م[3]، لذا فإن التصورات نحو المرأة تجاذبته الظروف السياسية والعسكرية لهذه الدول، والمتأرجحة بين القوة والضعف، خاصة في فترة الفتن الداخلية.

ويتلمس من خلال النوازل مدى الاهتمام بالنسوة التي فقدت في الحروب مع العدو في منطقة التخوم خاصة في الأندلس، ومصداق ذلك كثرة الاستفسار حول مصير " نساء من فقد بقتندة[4] " البلدة التي كانت بها وقعة بين المسلمين والإفرنج سنة 514هـ [5]، ولا ريب أن هذا القلق والحيرة عليهن دليل على مكانة متعاظمة للمرأة المسلمة، وحرص على عرضها وشرفها إذا وقعت في الأسر أو غاب خبرها، في ظل استعمالها كورقة ضغط لإرهاب وإذلال المسلمين.

---

1 ابن بسام أبي الحسن علي الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ق3،ج1، تح إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1997، ص266.

2 ابن عذارى، المصدر السابق، ج3،ص269. محمد عبد الله عنان،المرجع السابق،ج 2ص 252-154.

3 ابن عذارى، نفسه، ص266-267، 303. محمد عبد الله عنان، نفسه، ص223.

4 بلدة بالأندلس ثغر سرقسطة، من قرى مرسية بالثغر الأعلى، كانت بها وقعة بين المسلمين والإفرنج قتل فيها عدد جم من العلماء. ياقوت الحموي شهاب الدين بن عبد الله، معجم البلدان، مج4، دار صادر، بيروت، ص 310.

5 ابن رشد أبو الوليد محمد، فتاوى بن رشد،ج3، تقديم وتحقيق وجمع وتعليق المختار بن طاهر التليلي، ط1، دار الغرب الاسلامي، بيروت،1987، ص1396. الونشريسي، المصدر السابق، ج4، ص483.

وبسبب الصراع على السلطة بين ملوك الطوائف سقطت بربشتر[1] التي كانت تحت حكم المظفر بن هود حاكم لاردة[2] سنة 456هـ، لتتمظهر نظرة المرأة المسلمة المذلولة في إطار الحملات العسكرية، ولعل من أبشع الأعمال التي بسطتها كتب المؤرخين هي حادثة انتهاك أعراض بنات ونساء المسلمين في وحشية مقززة، تجلى معها نظرة الحقد لنساء المسلمين من طرف نصارى الشمال، إذ يقول ابن عذارى في ذلك: "وكانوا يومئذ يهتكون حريم أسراهم وبناتهم بحضرتهم إبلاغا في نكايتهم، ويعبثون في الثيب ويفتضون البكر، وزوج تلك وأبو هذه موثق في الحديد، ومن لم يرض منهم أن يفعل ذلك أعطاهن لغلمانه يعبثون فيهن"[3]، بل تخير قائد الحملة خمسة آلاف من أجمل فتيات المدينة وأرسلهن هدية إلى صاحب القسطنطينية وإلى بابا روما[4]، إعلانا وابتهاجا بفوزه على المسلمين ونكاية فيهم، في ظل غياب سلطة مركزية إسلامية قادرة على القيادة والتعبئة، وسيادة الفرقة والصراع بين باقي القوى الموجودة، ومع اختلال التوازن بين المسلمين ونصارى الشمال، وما نجم عنه من خمول على مستوى النشاط الحربي الجهادي، فأصبح المسلمون في موقع دفاع بعدما كانوا في موقع هجوم ومبادرة.

وإمعانا في تصوير المرأة السبية بسبب الحروب مع النصارى في الشمال لدى التاجر اليهودي بموازاة المجتمع المسلم، يروي لنا صاحب الذخيرة رواية ذات دلالة على طولها " تمثل لذوي النهى صورة البلوى التي تتوقع شرواها، وهي ما حكاه لي بعض من أكاتبه بالثغور عن رجل من تجار اليهود، أتى بربشتر البائسة بعد الحادثة عليها، ملتمسا فدية بنات لبعض وجوه من نجا من أهلها حصلن في سهم قومس من وجوه الرابطة فيما كان يعرفه، قال: فهديت إلى منزله الذي كان نزله فيها، واستأذنت عليه فأجده جالسا مكان رب الدار مستوليا على فراشه، رافلا في نفيس ثيابه، والمجلس والسرير كما تخلفهما ربهما يوم محنته، لم يتغير شيء من رياشهما وزينتهما، ووصائف على رأسه روقة مضمونات الشعور قائمات على رأسه ساعيات لخدمته، فرحب بي وسألني عن قصدي، فعرفته وجهه، وأشرت له إلى وفور ما أبذله في بعض اللواتي على رأسه، وفيهن كانت حاجتي، فابتسم وقال بلسانه: لسريع ما طمعت من قرب فيما أبرزناه لك فعارض عمن ها هنا، وتعرض لمن شئت ممن صيرته بحصني من سبيي وأسراي أقاربك في من شئت منهن"[5].

معددا في جانب آخر خصال النساء المسبيات المسلمات في مسحة تدلل صورة المرأة المذلة المقهورة القائمة على روح انتقامية بقوله "فهي ابنة صاحب المنزل، وله حسب في قومه، اصطفيتها له مع جمالها لولادتي، حسبما كان قومها يصنعونه بنسائنا نحن أيام دولتهم، وقد رد لنا الكرة عليهم،فصرنا الآن فيما قد تراه، وأزيدك بان تلك الخود الناعمة – وأشار إلى جارية أخرى قائمة إلى ناحية- لمغنية السخين العين

---

[1] مدينة عظيمة في شرقي الأندلس من أعمال بربطانية، لها حصون كثيرة، اشتهرت بكثرة العلماء. الحموي،المصدر السابق، مج1، ص370-371.

[2] مدينة مشهورة بالأندلس شرقي قرطبة، لها عدة كور وحصون، لها نهر يسمى سيقر، ينسب لها مجموعة من العلماء. نفسه، مج5،ص7.

[3] ابن عذارى، المصدر السابق، ج3،226. ابن بسام، المصدر السابق، ج3ص184. المقري، المصدر السابق، ج4ص449-451.

[4] البكري أبي عبيد، المسالك والممالك،ج2، تح أدريان فان ليوفن وأندري فيري، الدار العربية للكتاب، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات،1992، ص910. ابن عذارى، المصدر السابق، ج3،ص225. ابن بسام، المصدر السابق، ج3،ص185-186. لطفي عبد البديع، قطعة من كتاب فرحة الأنفس لابن غالب، مجلة معهد المخطوطات العربية، مج1،ج2، جامعة الدول العربية، 1955، ص286.

[5] ابن بسام، ج3،ص186.

والدها التي كانت التي كانت تشدو له على نشوانه، إلى أن أيقظناه من نوماته، يا فلانة –يناديها بلكنته- خذي عودك فغني زائنا يشجوك، قال: فأخذت العود وقعدت تسويه، وإني لأتأمل دمعها يقطر من خدها، فتسارق العلج مسحهن واندفعت تغني بشعر ما فهمته أنا، فضلا عن العلج، فصار من الغريب أن حث شربه هو عليه، وأظهر الطرب منه..."[1]، ويظهر أن موقف نصارى الشمال لم يكن بنفس المرونة والتسامح الاسلامي مع الأسيرات الأندلسيات اللائي تعرضن لشراسة الانتقام النصراني على الإسلام في الأندلس، والتي أخذت في الأندلس منحا تصاعديا في ظل خور أغلب قوى دول الطوائف واستسلامها للملذات.

ويبدو أن سبي النساء ومبلغ الاضطهاد الذي بلغوه عند الاستحواذ على المدينة؛ هو ما أدى إلى تلك التعبئة العسكرية الكبيرة لاسترجاعها تحت قيادة أحمد بن سليمان بن هود صاحب سرقسطة، وهو ما تم في سنة457هـ/1065م، ليرتسم في خلده خط المرأة الكافرة السبية، كرد فعل على ما حدث في بربشتر في السنة السابقة " ففتحها الله عز وجل على يديه عنوة، فقتل المقاتلة وسبى النساء والذرية، ودخل سرقسطة نحو خمسة آلاف سبية مختارة... ومذ ذاك تسمى بالمقتدر بالله"[2].

وتطالعنا الروايات التاريخية بتصور مزدوج ومتناقض في نفس الوقت للمرأة أثناء عملية الافتداء في الحروب والحملات العسكرية، ففي الحالة الأولى تتمظهر المرأة السياسية الحظية عند زوجها، إلى جانب النظرة الدونية والمرتسمة في المرأة الكافرة المرتدة عن دينها، فقد استطاع مجاهد بن عبد الله العامري صاحب دانية والجزائر الشرقية أن يفتدي زوجته جود النصرانية وبناته، بعد انهزامه وفشل مشروع البقاء في سردينيا بعد غزوها سنة 406هـ[3]، ولاشك أن للعرض والشرف دورا هاما في عملية الافتداء، لتنقلب الصورة إلى حال مغايرة تنم عن الإعراض عن المرأة الكافرة المرتدة عن دينها بعدما فضلت زوجته العيش في أرض نصرانية[4]، لذلك فان السبي أو الأسر كان جزءا من معاناة المرأة واضطهادها وهاجسا مثيرا لها ومهددا لحياتها، مفرزا تعددا في المواقف من هذا السبي.

وقد طبعت المرأة المربية في بعض الأحيان بتصور مذموم، لأنها لم تعمل جهدها في تكوين فرد مطلع بأعباء الجندية والخصال العسكرية في دولته، في الوقت الذي كانت قادرة فيه على عمل فرق، فقد جنح يحي بن إسماعيل بن ذي النون صاحب طليطلة إلى الدعة، تاركا أمور الدولة للخصيان والنساء يتصرفن

[1] ابن بسام، ج3، ص187.

[2] الحميري محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، تح إحسان عباس،ط2، مكتبة لبنان، بيروت، 1984، ص91. لطفي عبد البديع، المرجع السابق،ص286.

[3] ابن الخطيب، أعمال، ص219. الضبي أحمد يحيى بن عميرة، بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس، د. ط، مؤسسة الخانجي، مصر، 1884،ص457. محمد عبد الله عنان، المرجع السابق،195.

[4] ابن الخطيب، نفسه، ص221. الضبي نفسه،ص458. ويمكن التساؤل هنا هل النظرة في هاته الحالة لرافد الدين والغيرة على الإسلام؟ أم لتفريط زوجته في عشرته وتفضيلها لغيره؟.

فيها وفق مرادهن[1]، ولا يعدم في هذا المجال تأثير تربية الدلال في تكوين فرد مستهتر، مندفع نحو الشهوات ومنصرف عن تدبير أمور الجندية، في ظل استخدام العديد من الملوك للنساء الجواري في تربية أولادهن، لكن ذلك لا يمنح الحق بتحميل المربيات الوزر الأكبر من ذلك، رغم ما للتنشئة الأولى من فضل في رسم معالم الفرد وميولاته، فأين هي شخصيته من كل هذا؟ ثم لماذا لم ينجرف بقية أمراء وملوك الدويلات الأخرى في نفس التيار مع التشابه والتقاطع في نفس ظروف النشأة أحيانا ؟.

أما سبي النصرانيات فيبدو أنه كان أخف وطأة وأكثر تفهما من سبي النصارى للمسلمات في الأندلس، إذ حفظت كرامتهن، وتمتعن بحرية العقيدة أو اعتناق الإسلام على طيب خاطر، وعوملن معاملة حسنة في قصور الأمراء والأغنياء[2]، لاسيما إذا كانت الأسيرات ذات حسن وجمال وأصبحن أمهات أولاد.

4-المرأة في البلاط المرابطي:

اتسمت الدولة المرابطية بالطابع العسكري سيما في مراحلها الأولى، وسمح لهم هذا الأمر إقامة دولة في المغرب ما لبثت أن توسعت إلى الأندلس، لتشكل واحدة من أهم الدول التي جمعت بين العدوتين.

وتسمح الروايات التاريخية بتتبع تصورات متميزة للمرأة في عهد المرابطين، سيما التي كانت قريبة من مركز القرار، والتي ضحت بكل ما تملك في سبيل التمهيد لقيام الدولة، حسبنا في ذلك السيدة زينب النفزاوية زوجة يوسف بن تاشفين التي "بسطت آماله وأصلحت أحواله وأعطته الأموال الغزيرة، فأركب الرجال الكثيرة... وجند الأجناد وأخذ في جمع الجيوش"[3]، وما اعتراف يوسف بن تاشفين الذي يمثل قمة هرم الدولة المرابطية إلا تصور لحظوة زوجته في الاستشارة العسكرية، فقد كان يصرح في كم من مناسبة " لبني عمه إذا خلا بهم وورد ذكرها: إنما فتح البلاد برأيها"[4]، ولاشك أن دفعا كهذا في جنينية الدولة المرابطية ينم عن توفر إمرأة حازمة وافرة الذكاء شديدة الاخلاص لزوجها ولدولتها.

بل وصل الأمر إلى حد القيام بثورة عسكرية في سبيل امرأة، ما يجلي تصور المجتمع للمرأة الحرمة؛ ولو نحو من قدم لهم يد العون من المرابطين وقادتهم، عندما كانوا في حاجة لذلك، ويعود ذلك إلى عام 515هـ/1121م حينما امتدت يد عبد من عبيد الوالي المرابطي في مدينة قرطبة على امرأة خرجت ضمن جمع من النساء يوم عيد الأضحى، فأثارت استغاثاتها أهل قرطبة الذين نهبوا دور المرابطين[5]، ولاشك أن

---

[1] ابن الكردبوس، تاريخ الأندلس ووصفه لابن الشباط، تح أحمد مختار العبادي، معهد الدراسات الإسلامية، مدريد، 1971، ص79. مليكة حميدي، الإسهامات الحضارية للمرأة الأندلسية من الفتح الإسلامي إلى سقوط غرناطة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في التاريخ الوسيط، إشراف محمد الأمين بلغيث، جامعة الجزائر2، 2013-2014، ص 389.

[2] provençal E.levi: Histoire de l'Espagne musulmane, t3,Maisonneuve larose, paris,1999,p178-179.

[3] ابن عذارى، المصدر السابق، ج4، ص22.

[4] نفسه، ص30.

[5] مؤلف مجهول، كتاب الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، حققه سهيل زكار عبد القادر زمامة، ط1، دار الرشاد الحديثة، الدار البيضاء، 1979 ، ص 86. ابن الأثير أبي الحسن علي بن أبي الكرم، الكامل في التاريخ، مج9، راجعه وصححه محمد يوسف الدقاق، دار الكتب العلمية، 2003، ص187-188.

مكانة المرأة وسوء فعل العبد؛ والذي يبدوا أنه كان كاسرا لأعراف المجتمع القرطبي، دور بارز في سوء العلاقات.

كما كانت مناطق الاحتكاك الحربي بين المسلمين والنصارى في الشمال، من مجالات تجلي تصور راق للمرأة المجاهدة في الثغور، والمقرون بطبيعة المجال الثغري الذي يحتم" اشتراكهن في صناعة الحرب وغيرها"(1)، من خلال مساهمتها في الدفاع عن المدن الإسلامية أثناء حصارها، جنبا إلى جنب مع الرجل، إلى درجة أنها قلبت الهزيمة إلى نصر في كثير من الأحيان، ففي أثناء حصار مدينة أفرغة عام 528هـ/1134م ساهمت المرأة بتضحياتها في سبيل كسر الحصار الذي فرضه ألفونسو المحارب على المدينة(2).

ولاشك أن مواقف كهذه انعكست على الروايات المسيحية التي نقلت صدى موقف أشاد به الأعداء قبل الأصدقاء، بتأكيدها أن الجيش المرابطي ضم عددا من النساء اللائي شاركن في إحدى المعارك التي وقعت عام 526هـ/1131م في عهد علي بن يوسف، مرتديات ثياب الرجال ويقاتلن على طريقة الفرسان، ولم يكتشف النصارى ذلك إلا بعد الموقعة، حيث وجدوا الكثير منهن بين القتلى(3).

وغير خاف ما لدور العلماء في عملية الاستنفار والتعبئة للجهاد ضد النصارى، متأكين في ذلك على توصيف راق للمرأة الولودة صانعة أجيال المستقبل المجاهدين، إذ كان العلماء يدعون إلى" ملاعبة النساء لإيجاد الأولاد المظهرين للاجتهاد في الجهاد"(4)، إحساسا منهم لمدى أهمية المرأة في خلق وتكوين جيل مسلم، يستطيع بإيمانه مجابهة النصارى في أرض الأندلس وتحرير العباد والبلاد.

خاتمة:

لا يسعنا في ختام هذه الورقة التي تطلعنا من خلالها إلى محاولة رصد مختلف تصورات المجتمع الأندلسي لحضور المرأة في الميدان العسكري في عصر ملوك الطوائف إلا أن نخلص إلى تسجيل مايلي:

– تعدد البلاطات والدول التي حكمت الأندلس في عصر الطوائف والمرابطين، عوامل ساعدت على تعدد تصورات المجتمع الأندلسي بشقيها الإيجابي والسلبي لحضور المرأة عسكريا.

---

[1] ابن رشد، الضروري،ص124.

[2] ابن القطان أبي محمد حسن المراكشي، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، درسه وقدم له وحققه محمود علي مكي، ط2، دار الغرب الاسلامي، 1990، ص247. ابن الأثير، المصدر السابق، ج9، ص287. سلامة محمد سلمان الهرفي، دولة المرابطين في عهد علي بن يوسف، دار الندوة الجديدة، بيروت، 1985، ص238.

[3] حميدي مليكة، المرأة المغربية في عهد المرابطين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الاسلامي، إشراف صالح بن قربة، جامعة الجزائر،2001-2002، ص75.

[4] البلوي أبي الحجاج يوسف بن محمد، ألف باء في أنواع الآداب والمحاضرات وفنون اللغة، ج2، اعتنى به وضبطه وصححه خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، لبنان،2009، ص521.

– عرفت الأندلس حضورا نسائيا متأرجحا بين البروز والفتور في الحياة العسكرية، لكنه باهت في العموم، إذا ما قورن بالمجالات الأدبية والعلمية، لظروف سياسية وطبيعية فيزيولوجية، لجمت إلى حد بعيد بروز مختلف التصورات حولها.

– بروز نمط المرأة الجاسوسة داخل القصر في مجال ممتد من دول الطوائف والمرابطين في الأندلس، والمسهمة في أحداثه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

– ازدواجية المواقف من المرأة إبان الحروب والتوسعات الداخلية والخارجية، بين المكانة التي تبوأتها كل من النسوة المسلمات والذميات، جنبا الى جنب مع نموذج المرأة المهتوكة العرض المسبية.

– ارتسام تصورات المجتمع الأندلسي لحضور المرأة العسكري قبولا ورفضا، مرتبط إلى حد بعيد بشخصية الأمير والقادة من جهة، والانتصارات والهزائم والإنجازات العسكرية من جانب آخر، وموقعها من سلم طبقات المجتمع من وجه ثالث.

– بروز تصورات متعددة وأكثر وضوحا للمرأة الأرستقراطية، وفي مناطق التماس الحربي مع الأعداء، ينم عن بروز وتبلور استوغرافية تشيد بالطبقة الخاصة بمختلف فعالياتها في مجتمع عصر الطوائف.

– لم يكن الحضور الفاتر لتصورات المجتمع للمرأة، في مقابل الحضور القوي لصور الرجل، ناتجا عن نقص في فعالياتها، بقدر ما هو إفراز لخطاب ذكوري متأصل؛ يشيد بالرجل ولا يسمح بتسرب تصورات المرأة إلا من خلاله وعلى ضوء خطه.

المصادر والمراجع:

أولا-المصادر:

1-ابن الآبار أبي عبد الله محمد بن عبد الله،1985، كتاب الحلة السيراء، ج2، ط2، حققه وعلق عليه حسين مؤنس، ط2، القاهرة، دار المعارف.

2-ابن الأثير أبي الحسن علي بن أبي الكرم،2003، الكامل في التاريخ، مج9،ط1، راجعه وصححه محمد يوسف الدقاق، بيروت، دار الكتب العلمية.

3-البرزلي أبي القاسم بن أحمد،2002، فتاوي البرزلي جامع مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتين والحكام،ج2، ط1، تقديم وتحقيق محمد الحبيب الهيلة، بيروت، دار الغرب الاسلامي.

4-ابن بسام أبي الحسن علي الشنتريني،1997، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ق3، تح إحسان عباس، بيروت، دار الثقافة.

5-البكري أبي عبيد،1992، المسالك والممالك،ج2، تح أدريان فان ليوفن وأندري فيري، لبنان، العراق، الدار العربية للكتاب، المؤسسة الوطنية للترجمة والتحقيق والدراسات.

6-البلوي أبي الحجاج يوسف بن محمد،2009، ألف باء في أنواع الآداب والمحاضرات وفنون اللغة، ج2، اعتنى به وضبطه وصححه خالد عبد الغني محفوظ، لبنان، دار الكتب العلمية.

7-البيذق أبو بكر الصنهاجي،1971، المقتبس في كتاب الأنساب في معرفة الأصحاب،دط، تح عبد الوهاب بن منصور، الرباط، دار المنصور للطباعة والوراقة.
8-الحميري محمد بن عبد المنعم،1984، الروض المعطار في خبر الأقطار، ط2، تح إحسان عباس، بيروت، مكتبة لبنان.
9- ابن خاقان أبي نصر الفتح بن محمد،1989، قلائد العقيان ومحاسن الأعيان،ج1،ط1، حققه وعلق عليه حسين يوسف خريوش، الأردن، مكتبة المنار.
10-ابن الخطيب لسان الدين، د.ت، الإحاطة بأخبار غرناطة، ج1، حققه وقدم له محمد عبد الله عنان، مصر، دار المعارف.
11- 1956، أعمال الأعلام،ط2، تحقيق وتعليق، ليفي بروفنسال، بيروت، دار المكشوف.
12-1347هـ، اللمحة البدرية في الدولة النصرية، صححه ووضع فهارسه محب الدين الخطيب، القاهرة، المطبعة السلفية.
13-ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد،2004، مقدمة ابن خلدون،ج2، ط1، حقق نصوصه وخرج أحاديثه وعلق عليه عبد الله محمد الدرويش، دمشق، دار البلخي، مكتبة الهداية.
14-ابن رشد الحفيد محمد بن أحمد القرطبي،1999، الكليات في الطب،ط1، تح الجابري محمد عابد، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
15-ابن رشد أبي الوليد محمد،1987. فتاوى بن رشد، ط1، تقديم وتحقيق وجمع وتعليق المختار بن طاهر التليلي، بيروت، دار الغرب الإسلامي.
16-الزجالي أبي يحي بن عبيد الله بن أحمد القرطبي، دت، أمثال العوام في الأندلس، القسم الثاني، تحقيق وشرح ومقارنة محمد بن شريفة، المملكة المغربية، وزارة الدولة المكلفة بالشؤون الثقافية والتعليم الأصلي.
17-ابن سحنون،1323هـ، المدونة، مصر، مطبعة السعادة.
18-السقطي أبي عبد الله محمد، دت، كتاب في آداب الحسبة، تحقيق ليفي بروفنسال وكولان، باريس، إرنست لاروا.
19-ابن سهل،1980، القاضي أبو الأصبع عيسى، وثائق في أحكام قضاء أهل الذمة، دراسة وتحقيق محمد عبد الوهاب خلاف، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.
20-الضبي أحمد يحيى بن عميرة،1884، بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس،مصر، مؤسسة الخانجي.
21- ابن عبدون محمد بن أحمد،1955، الرسالة الأولى من كتاب ثلاث رسائل أندلسية في آداب الحسبة والمحتسب، اعتنى بتحقيقها ليفي بروفنسال، القاهرة، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية.
22- ابن عذارى المراكشي،1983، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب،ج3، تحقيق ومراجعة، ج.س.كولان، إ.ليفي بروفنسال، ط3، بيروت، دار الثقافة.

23-عبد الله بن بلكين،2006، كتاب التبيان عن الحادثة الكائنة بدولة بني زيري في غرناطة، ط1، حرره علي عمر، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية.
24-الغزالي أبو حامد، دت. إحياء علوم الدين، مج 1، لبنان، الدار المصرية اللبنانية.
25-ابن القطان أبي محمد حسن المراكشي،1990، نظم الجمان لترتيب ما سلف من أخبار الزمان، ط2، درسه وقدم له وحققه محمود علي مكي،بيروت، دار الغرب الاسلامي.
25-ابن الكردبوس،1971، تاريخ الأندلس ووصفه لابن الشباط، تح أحمد مختار العبادي، مدريد، معهد الدراسات الإسلامية.
26-المالكي أبو بكر عبد الله،1994، كتاب رياض النفوس، تح محمد البكوش، راجعه محمد العروسي المطوي، بيروت، دار الغرب الاسلامي.
27-مجهول،1979، كتاب الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية، ط1، حققه سهيل زكار عبد القادر زمامة، الدار البيضاء، دار الرشاد الحديثة.
28-المراكشي عبد الواحد أبو علي بن محمد،1978، المعجب في تلخيص أخبار المغرب من لدن فتح الأندلس الى آخر عصر الموحدين، ط7، ضبط وتصحيح محمد سعيد العريان، الدار البيضاء، دار الكتاب.
29-المقري أحمد بن محمد،1968، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب،ج3، تح إحسان عباس، بيروت، دار صادر.
30-الونشريسي أبي العباس بن يحيى،1981، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل افريقية والأندلس والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف الدكتور محمد حجي، المملكة المغربية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
31- ياقوت الحموي شهاب الدين بن عبد الله، دت، معجم البلدان، مج4، بيروت، دار صادر.
32-اليزليتي أحمد بن عبد الرحمان،2011، مختصر فتاوى البرزلي،ط1، اعتنى به أبو الفضل الدمياطي، أحمد بن علي، ط1، مركز التراث الثقافي المغربي، بيروت، الدار البيضاء دار ابن حزم.

ثانيا- المراجع العربية والمعربة:

1-عبد العزيز خالد يونس،2011، اليهود في الدولة العربية الإسلامية في الأندلس، فلسطين، مطبعة ومكتبة دار الأرقم.
2-الشريف خالد بن عبد الله، 2009، مدينة مالقة منذ عصر الطوائف حتى سقوطها892/422هـ، المملكة العربية السعودية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
3-بوتشيش إبراهيم القادري،1993، المغرب والأندلس في عصر المرابطين المجتمع الذهنيات الأولياء، ط1، بيروت، دار الطليعة.
4-بيرس هنري،1988، الشعر الأندلسي في عصر الطوائف، ملامحه العامة وموضوعاته الرئيسية وقيمته التوثيقية، تر الطاهر احمد مكي، القاهرة، دار المعارف.

5-سحر سالم عبد العزيز،1997، بحوث مشرقية ومغربية في التاريخ والحضارة الإسلامية، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.

6-الزعفراني حاييم،1987، ألف سنة من حياة اليهود بالمغرب، تاريخ ثقافة دين، ط1، تر أحمد شحلان أبو الغني أبو العزم، الدار البيضاء،د د.

7-الطريفي يوسف عطا،2007، شعراء المغرب والأندلس، عمان، المطبعة الأهلية للنشر والتوزيع.

8-عبد الحميد شافع راوية، 2006، المرأة في المجتمع الأندلسي من الفتح الاسلامي للأندلس حتى سقوط قرطبة، ط1، القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

9-عنان محمد عبد الله ،1997، دولة الإسلام في الأندلس العصر الثاني، ط4، القاهرة، مكتبة الخانجي.

10-كمال السيد أبو مصطفى،1993، مالقة الإسلامية في عصر دويلات الطوائف في القرن الخامس الهجري،الحادي عشر الميلادي، دراسة في مظاهر العمران والحياة الاجتماعية، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.

11-1997، دراسات أندلسية في التاريخ والحضارة، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.

12-بروفنسال ليفي،1956، الإسلام في المغرب والأندلس، تر السيد محمود عبد العزيز سالم ومحمد صلاح الدين حلمي، مراجعة لطفي عبد البديع، القاهرة، مكتبة نهضة العرب.

13- مالكا إيلي،2003. العوائد العتيقة اليهودية بالمغرب من المهد الى اللحد، ط2، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

14-محمد الهوني فرج،1986، تاريخ الطب في الحضارة العربية الإسلامية، ليبيا، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

15-طويل مريم قاسم،1994، مملكة غرناطة في عهد بني زيري البربر، ط1، مكتبة الوحدة العربية الدار البيضاء، بيروت، دار الكتب العلمية.

16- مكي الطاهر أحمد،1977. دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة،ط2، القاهرة، مكتبة وهبة.

17- اللبيدي عبد العزيز،1992. تاريخ الجراحة عند العرب، عمان، دار الكرمل للنشر والتوزيع.

18-أشباخ يوسف،1996، تاريخ الأندلس في عهد المرابطين والموحدين،ج1، ط2، ترجمه وعلق عليه محمد عبد الله عنان، القاهرة، مكتبة الخانجي.

19-سلامة محمد سلمان الهرفي،1985، دولة المرابطين في عهد علي بن يوسف، بيروت، دار الندوة الجديدة.

ثالثا-المراجع باللغة الأجنبية:

1-provençal E.levi,1999, Histoire de l'Espagne musulmane, t3, paris, Maisonneuve larose.

رابعا- المجلات والدوريات:

1- السعدي هدى مفتاح،1999، النساء ومهنة الطب في المجتمع الاسلامي، العدد22، مجلة المؤرخ المصري، جامعة القاهرة.

2-عبد العزيز الأهواني،1957. ألفاظ مغربية من كتاب ابن هشام اللخمي في لحن العامة، مج3،ج2، القاهرة، مجلة معهد المخطوطات العربية.

3-العمراني عبد الله،1983، الطب الأندلسي بين هفوة الإهمال وغفوة النسيان، مجلة دعوة الحق، العدد228، الرباط، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

4-كمال السيد أبو مصطفى،1990، صورة من المجتمع الأندلسي في عصري المرابطين والموحدين من خلال نوازل ابن رشد القرطبي، المجلد37، المجلة التاريخية المصرية.

5-لطفي عبد البديع،1955، قطعة من كتاب فرحة الأنفس لابن غالب، مجلة معهد المخطوطات العربية، مج1،ج2، القاهرة، جامعة الدول العربية.

6-محمد العربي الخطابي،1994، الطبيب ابن خلصون ومذهبه في تدبير الصحة وحفظها، العدد الأول، مجلة أكاديمية المملكة المغربية.

خامسا - الرسائل الجامعية:

1-حميدي مليكة،2001-2002، المرأة المغربية في عهد المرابطين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التاريخ الإسلامي، إشراف صالح بن قربة، جامعة الجزائر.

2- 2013-2014، الإسهامات الحضارية للمرأة الأندلسية من الفتح الإسلامي إلى سقوط غرناطة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في التاريخ الوسيط،إشراف محمد الأمين بلغيث، جامعة الجزائر.

3-السلمي فايز بن مرزوق بن بركي،1421-1422هـ، المقصد المحمود في تلخيص العقود لأبي القاسم علي بن يحيى بن القاسم الجزيري (ت585هـ)، تحقيق ودراسة،ج1، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في الفقه، إشراف محمد بن نبيل غنايم، مكة، جامعة أم القرى.

قيود تعديل الدستور كأساس للرقابة على التعديلات الدستورية

أ. عبداللاوي سامية
جامعة عباس لغرور – خنشلة-

ملخص:

يعتبر تعديل الدستور وسيلة شرعية ضرورية في مختلف الأنظمة الدستورية، يصحب التغييرات الحاصلة في مختلف المجتمعات وعلى كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية وسيما السياسية.

وبين التصورات الفقهية لمسألة تعديل الدستور ومنع السلطة المختصة بمراجعته بأن تضع ما تشاء من نصوص دستورية معدلة، ومدى اعتبار ضوابط تعديل الدستور أساس يعتمد عليه لمراقبة هذه التعديلات، حللنا مختلف الجزئيات المرتبطة بتعديل الدستور شكلا وموضوعا ووافقنا الاتجاه الفقهي الدستور الذي يميل إلى القول بأن في قيود تعديل الدستور أساس يعتمد عليه لفرض رقابة على تعديل الدستور وكسب صفة المشروعية على ما تم تعديله.

الكلمات المفتاحية: تعديل الدستور، الأنظمة الدستورية، الرقابة

Abstract :

It is to amend the Constitution and legitimate means necessary in various constitutional regimes, accompanied by changes in the different societies and at all levels of economic and social changes, cultural and political especially.

And between the perceptions of jurisprudence to the issue of amending the Constitution and prevent the competent authority to review it to put as many constitutional texts modified, and the extent to which controls amend the Constitution based on reliable monitoring of these amendments, we analyze various molecules associated with the amendment of the Constitution in form and substance and we agreed direction idiosyncratic constitution, which tends to argue that the restrictions amending the constitution based on reliable to censor amend the constitution and earn legalization on what has been modified.

مقدمـــة:

كثيرا ما يحصل أن تصبح القواعد الدستورية غير منسجمة ومتناغمة مع التغيرات والتطورات التي تطرأ على الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في الدولة، إذ أن القاعدة الدستورية – كأي قاعدة تنظيمية اجتماعية- تتأثر بالظروف المحيطة وتؤثر فيها، وتتكيف وحاجات المجتمع المتغيرة المتجددة، فيصبح التعديل لذلك ضرورة تستلزمها سنة التطور.[1]

غير أن تعديل الدستور يثير إشكالات عدة أهمها تلك المتعلقة بإرادة سلطة التعديل وأسباب تعديل الدستور ومبرراته، وإجراءات تعديل الدستور، وكذلك مدى استيعاب الرأي العام للنصوص المعدلة في

[1]- جعفر عبد السادة بهير الدراجي، تعطيل الدستور دراسة مقارنة، ط1، 2009، دار الحامد، الأردن، ص 58.

الدستور. التي تحتاج البحث عن الحل الأنسب والمتمثل في آلية لمراقبة التعديلات التي تطرأ على الدستور الجزائري بين الفترة والأخرى.

وخلو الدستور الجزائري صراحة على وجود الرقابة على التعديلات الدستورية هو من دفعنا للبحث في موضوع الرقابة على تعديل الدستور للأهمية، والذي يستخلص ضمنيا من نصوص الدستور نفسه. وتتمثل قيود أو ضوابط تعديل الدستور مجالا للبحث في مدى إمكانيتها أن تستعمل كأساس للرقابة على تعديل الدستور بجانب المبادئ العليا في الدولة ورقابة الرأي العام أيضا.

وفي موضوعنا الحال نقتصر الدراسة على قيود تعديل الدستور التي نص عليها الدستور الجزائري، ومحاولة معرفة الأساس القانوني لها الذي يمكن الاستناد عليه حتى يتم اعتمادها كآلية للرقابة على التعديلات الدستورية التي تطرأ على الدستور الجزائري.

ومن هنا نتساءل: ما مدى اعتبار قيود تعديل الدستور كأساس لمراقبة تعديل الدستور.؟

ويستدعي منا هذا التساؤل تحليل كل ما نص عليه الباب الرابع من الدستور الجزائري بما تضمنه من تعديل والمتضمن لأحكام تعديل الدستور، وذلك بعد معرفة العلاقة بين السلطة التأسيسية الأصلية والسلطة التأسيسية المنشأة، مرورا بإجراءات تعديل الدستور، وانتهاء بالقيمة القانونية لقيود تعديل الدستور وذلك كما يلي:

طبيعة قيود تعديل الدستور(أولا) ونتناول فيه السلطة التأسيسية الأصلية والسلطة التأسيسية المنشأة نتناول فيه القيود الشكلية و القيود الموضوعية والزمنية. ثم أساس اعتبار قيود تعديل الدستور كمرجع رقابي على التعديلات الدستورية (ثانيا) ونتناول فيه القيمة القانونية لتعديل الدستور، و قيود تعديل الدستور كمرجع للرقابة على تعديل الدستور.

أولا: طبيعة قيود تعديل الدستور

يتطلب منا معرفة قيود تعديل النصوص الدستورية، التفرقة بين السلطة التأسيسية الأصلية والمشتقة أولا، ثم تناول قيود تعديل الدستور الشكلية ثانيا، وأخيرا قيود التعديل من الناحية الموضوعية والزمنية.

1. السلطة التأسيسية الأصلية والسلطة التأسيسية المنشئة

التأسيسية من الأساس. وتعني الصفة التي تلحق عملا أو جهازا فتكسبه الصدارة على باقي الأعمال وتكون له بمثابة القاعدة والمبدأ.

والتأسيس يكسب الدستورية، أما التشريع فيكسب القانونية ومصدر التأسيس ليس كمصدر التشريع. فالسلطة التأسيسية هي السلطة التي تسمو على جميع السلطات والتي منها تنبثق بطرق مباشرة وغير مباشرة.

والسلطة التأسيسية لا يمكن أن تكون سوى واحدة لأن مصدرها لا يمكن أن يكون سوى واحد وفي الديمقراطية هو الأمة أو الشعب. ومن ثم اكتسبت مفهومها.

بيد أن السلطة التأسيسية لا يمكن أن تظل قائمة قياما فعليا وقانونيا في حضور الدولة ومؤسساتها، ولكن فقط قياما حكميا. لهذا تفوض بعضا من وظائفها لسلطة مشتقة منها تقوم بها من أجل استمرارية الدولة، تسمى سلطة تأسيسية مشتقة.[1]

ويمكن تعريف السلطة التأسيسية بصفة عامة بأنها تلك السلطة التي تحوز الاختصاص بوضع دستور جديد، أو لإجراء تعديل على دستور موجود سلفا. وهذا التعريف العام يحمل في ثناياه تمييزا بين السلطة التأسيسية الأصلية والسلطة التأسيسية المنشأة.[2]

فسلطة التعديل تختلف عن السلطة التأسيسية، لأن التعديل يتعلق بنص أو مجموعة النصوص الموجودة في الدستور، في حين أن السلطة المؤسسة هي التي تقوم بوضع الدستور وليس تعديله.

ولهذا فعلاقة السلطة التأسيسية الأصلية بمسألة التعديل استثنائية متعلقة ببعض المسائل الجوهرية في الدستور والتي يعود فيها الفصل إلى (الأمة مباشرة) لأنها لا تتعلق بأحكام السلطة ولكن بمبادئ الدولة والأمة، كتغيير النظام ذاته من ملكي إلى جمهوري، أو بشكل الدولة من موحدة إلى فيدرالية، أو اعتماد الدين من عدمه، أو ما إلى ذلك من مسائل تظهر على أنها ذات قيمة خاصة.

وبالتالي فإن تغيير القواعد الأساسية في الدولة والمجتمع هو من صلاحية السلطة التأسيسية الأصلية بينما يعتبر تعديل القواعد الثانوية – ذات الأهمية من الدرجة الثانية- من اختصاص السلطة التأسيسية المشتقة.[3]

والتمييز السابق يؤكد حقيقة أخرى، وهي أن اختصاص السلطة التأسيسية الأصلية هو اختصاص غير مشروط، على عكس الأمر بالنسبة للسلطة التأسيسية المنشأة، التي تخضع للقيود الشكلية والموضوعية التي فرضتها السلطة الأولى، لإمكان إجراء التعديل الدستوري[4].

2. القيود الشكلية

تتمثل القيود الشكلية في الإجراءات والمراحل التي تمر بها عملية تعديل الدستور، بدءا من جهة اقتراح التعديل إلى سلطة الإقرار النهائي للتعديل الدستوري.

1.2 . اقتراح تعديل الدستور

تختلف الدساتير في الجهة التي تمنح حق ممارسة اقتراح التعديل، فقد يتقرر حق الاقتراح للسلطة التنفيذية، وقد يتقرر هذا الحق للسلطة التنفيذية والسلطة التشريعية معا، وقد يتقرر هذا الحق للشعب وحده.[5]

---

[1] - يوسف حاشي، في النظرية الدستورية، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص 214.

[2] - رجب طاجن محمود، قيود تعديل الدستور، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط2، 2008، ص 14.

[3] - خاموش عمر عبد الله، الإطار الدستوري لمساهمة الشعب في تعديل الدستور، منشورات الحلبي الحقوقية، ط1، 2013، ص ص 31، 32.

[4] - رجب طاجن محمود، مرجع سابق، ص 16.

[5] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 68.

وقد اتجهت الدساتير الحديثة إلى إسناد مهمة اقتراح تعديل الدستور للبرلمان والحكومة معا. ونص الدستور الجزائري في المادة **208** على حق رئيس الجمهورية في المبادرة بتعديل الدستور الذي يعرض على استفتاء الشعب بعد أن يصوت عليه المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة.

كما تنص المادة **210** من الدستور على انه بإمكان ثلاثة أرباع أعضاء غرفتي البرلمان المجتمعتين معا، أن يبادروا باقتراح تعديل الدستور على رئيس الجمهورية ثم عرضه على الاستفتاء الشعبي.[1]

2.2 إقرار التعديل

المقصود بإقرار مبدأ تعديل الدستور، هو تقرير ما إذا كانت هناك حاجة أو ضرورة لتعديل الدستور أصلا أم لا، دون الدخول في تفصيلاته أو صياغته[2].

والاتجاه السائد في الدساتير هو إعطاء البرلمان حق التقرير في مدى ضرورة التعديل، لأن البرلمان هو ممثل الشعب، وبالتالي فهو مؤهل لاتخاذ القرار المبدئي في هذا الشأن[3]. وبعد ذلك يتم التصويت بالأغلبية التي يحددها الدستور على مبدأ التعديل ومن ثم تحديد الموضوعات التي ستخضع لهذا التعديل، وإعداد الصيغة النهائية للتعديل، يتم إقرار التعديل بالتصويت عليه إما بالموافقة أو بالرفض، وذلك وفقا للأغلبية الخاصة التي يحددها الدستور سواء بالنسبة لحضور الجلسات أو بصدد التصويت على المشروع، ومع ذلك قد لا ينتهي الأمر عند هذا الحد، عندما يشترط الدستور إجراء آخر لنفاذ التعديل.

إلا أن بعض الدساتير قد تتطلب فضلا عن موافقة البرلمان على مبدأ التعديل موافقة الشعب عليه، وهي الدساتير التي أخذت ببعض مظاهر الديمقراطية المباشرة أو شبه المباشرة.[4] وهو ما أخذ به الدستور الجزائري إذ يتم إقرار مبادرة رئيس الجمهورية بتعديل الدستور بعد التصويت عليها من طرف البرلمان بغرفتيه وبنفس الصيغة وحسب الشروط نفسها التي تطبق على نص تشريعي.[5]

وفي حالة تقديم الاقتراح من طرف ثلاثة أرباع غرفتي البرلمان، فإنه يكون لرئيس الجمهورية عرضه على الاستفتاء الشعبي وليس على سبيل الإلزام.[6]

---

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 96-438 مؤرخ في 26 رجب عام 1417 الموافق 7 ديسمبر 1996 والذي يتعلق بنص تعديل الدستور، الجريدة الرسمية رقم 76، ص 6.

مع التعديلات الواردة عليه بموجب:

- القانون رقم 02-03 المؤرخ في 27 محرم عام 1423 الموافق 10 ابريل سنة 2002، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 25، 2002.

- القانون رقم 08-19 المؤرخ في 17 ذي القعدة 1429 الموافق 15 نوفمبر 2008، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 63 2008.

القانون رقم 16-01 المؤرخ في 27 جمادى الأولى 1437 الموافق 07 مارس 2016، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 14،2016، المادتين 208، 210.

[2]خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 70.

[3]- رابحي أحسن، الوسيط في القانون الدستوري، دار هومه، الجزائر، ط2، 2012، ص 439.

[4]- خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 71.

[5]- المادة 208 من الدستور.

[6]- المادة 211، من الدستور، المرجع نفسه.

وتلي مرحلة اقتراح التعديل مرحلة إعداد تعديل مشروع الدستور التي تعتبر عملية تأسيسية. وبالتالي يعهد بها إلى جهة رسمية وقد تكون نفسها الجهة المخولة بتقديم الاقتراح. كما يمكن أن تكون جهة أخرى يعهد لها خصيصا بتنفيذ العملية سواء كانت هي جهة الاقتراح أم كان الاقتراح مقدما من جهة غيرها[1]. وتمنح غالبية الدساتير صلاحية إعداد التعديل للبرلمان، وتعهد بعض الدساتير بهذه المهمة لهيئة منتخبة لهذا الغرض.[2]

واعتماد البرلمان كمصدر للمناقشة وإعداد تعديل الدستور نابع من اعتبار هؤلاء على قرب من العمل السياسي وعلى دراسة الإجراءات وهم ذوو خبرة عملية تمكنهم من التعامل مع النص بطريقة احترافية[3]. وتعهد مهمة إعداد الدستور الجزائري إلى البرلمان بعد توافر نسبة تصويت ثلاثة أرباع أعضاء البرلمان الجزائري.

4.2 الإقرار النهائي للتعديل

بعدها تأتي مرحلة إقرار تعديل الدستور، فمن واقع الدساتير، خاصة تلك التي صدرت من بعد منتصف القرن العشرين أنها تمنح مهمة إقرار التعديل بصفة نهائية لذات السلطة التي أنيطت بها مهمة إعداد التعديل وعلى هذا النحو قد تكون السلطة المختصة بإقرار التعديل نهائيا هي الهيئة النيابية التي تم انتخابها خصيصا لمهمة التعديل، وإما البرلمان فهو يتطلب شروطا خاصة.[4]

وتعطي بعض الدساتير سلطة إقرار التعديل بصيغته النهائية إلى الشعب عن طريق الاستفتاء[5]. ونميز بين حالتي الاستفتاء للإقرار النهائي لتعديل الدستور الجزائري:

الحالة الأولى: التعديل الذي يتقدم به رئيس الجمهورية وبعد الإقرار المبدئي من طرف البرلمان، فإن المادة 208 من الدستور الجزائري في فقرتها 02 تنص على: "يعرض التعديل على استفتاء الشعب خلال 50 يوما الموالية لإقراره"، على أن القانون الذي يتضمن مشروع التعديل يصبح كأنه لم يكن إذا رفضه الشعب. ولا يمكن عرضه من جديد خلال الفترة التشريعية.

ومتى توافرت الشروط المنصوص عليها في المادة 210 وبعد أخذ رأي معلل من طرف المجلس الدستوري، وأحرز مشروع التعديل ¾ من أصوات أعضاء غرفتي البرلمان. يمكن لرئيس الجمهورية أن يصدر الدستور المعدل دون عرضه على استفتاء الشعب. وهو ما تم فعلا بشان إصدار مشروع تعديل الدستور المؤرخ في 7 مارس 2016.

---

[1] - يوسف حاشي، مرجع سابق، ص 233.

[2] - على يوسف شكري، مبادئ القانون الدستوري والنظم السياسية، ايتراك للطباعه والنشر، ط1، 2004، ص 496.

[3] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 72.

[4] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 73.

[5] - نزيه رعد، القانون الدستوري العام، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008، ص 93.

الحالة الثانية: إمكانية عرض اقتراح التعديل على استفتاء الشعب من طرف رئيس الجمهورية إذا تم اقتراحه من طرف ¾ أعضاء البرلمان[1]. فالاستفتاء حق مخير لرئيس الجمهورية.

3. القيود الموضوعية والزمنية

تشمل هذه القيود أمورا محددة يستعصي على سلطة التعديل المساس بها، وغالبا ما تختلف هذه الموضوعات من دولة إلى أخرى حسب مفهومها لتبني نظام سياسي معين وفلسفتها في هذا الشأن، وإما لتعلقها بحقوق وحريات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في أي فترة من الفترات أو الحفاظ على بعض المنجزات الحضارية والمكتسبات الاجتماعية المحققة، وهذه الموضوعات قد يأتي النص عليها صراحة في نصوص الدستور وقد يستفاد منها بطريقة ضمنية من خلال النصوص الدستورية.[2]

وتعود الرغبة في النص على حظر تعديل بعض مواد الدستور إلى حماية الدعائم الأساسية التي يقوم عليها النظام السياسي أو بعض نواحي ذلك النظام، والرغبة في ضمان بقاء هذه الدعائم دون تعديل أو تبديل[3]. فيرد الجمود على بعض مواد الدستور، بحيث ينص على عدم جواز تعديلها مطلقا في أي وقت من الأوقات، وهذا ما يسمى الجمود المطلق الجزئي[4].

وقد ورد مثل هذا الحظر الموضوعي في الدستور الجزائري بنص المادة 212 التي عددت على سبيل الحصر دعائم يعتبرها المؤسس الدستوري أساسية محظورة التعديل والمراجعة الدستورية وهي:

- ✓ الطابع الجمهوري للدولة،
- ✓ النظام الديمقراطي القائم على التعددية الحزبية،
- ✓ الإسلام باعتباره دين الدولة،
- ✓ العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية،
- ✓ الحريات الأساسية وحقوق الإنسان والمواطن،
- ✓ سلامة التراب الوطني ووحدته،
- ✓ العلم الوطني والنشيد الوطني باعتبارهما من رموز الثورة والجمهورية،
- ✓ إعادة انتخاب رئيس الجمهورية مرة واحدة فقط[5].

أما المقصود بالقيد الزمني حظر تعديل الدستور خلال مدة محددة تالية لبدء سريانها، بهدف تمكين المؤسسات التي أنشأها الدستور من أن تثبت فعاليتها وتفاعلها مع الواقع، تحقيق الاستقرار المؤسسي والسياسي في الدولة[1].

---

[1]- المواد 9، 10، 11، من الدستور الجزائري.

[2]- خاموش عمر عبدا لله، المرجع نفسه، ص 165.

أيضا: نزيه رعد، مرجع سابق، ص 94.

[3]- رابحي أحسن، مرجع سابق، ص 425.

[4]- المادة 212 من الدستور الجزائري

[5]- رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 49.

ويهدف النص إلى حظر تعديل الدساتير خلال فترة زمنية محددة إلى ضمان ثبات واستقرار الأنظمة الجديدة المغايرة للأنظمة السابقة. وذلك عن طريق منح دساتير هذه الأنظمة الجديدة الفترة الزمنية اللازمة حتى تتأكد من احترام الرأي العام لها وحتى تتحقق من تثبيت دعائمها، مما يمكنها من مواجهة خصومها الذين يحاولون النيل منها بالتعديل أو التبديل.[2]

ومن أمثلة الحظر الزمني، حظر تعديل الدستور في بعض الظروف الخاصة التي تمس جوهر الوجود القانوني للدولة، كما في إقامة أنظمة جديدة مغايرة للأنظمة السابقة عليها أو في حالات العدوان الخارجي على الإقليم، أو أثناء فترات الوصاية على العرش في الأنظمة الملكية، أو في الظروف الاستثنائية أو أزمات تمر بها البلاد، مثل ظروف إعلان حالة الطوارئ، أو الأحكام العرفية خشية أن يأتي التعديل مخالف للرأي العام.

وهذه القيود الزمنية إما أن يرد النص عليها صراحة في صلب الدستور، وإما أن تستنبط ضمنا من النصوص الدستورية، وقد يساعد القضاء الدستوري على ذلك[3].

ووفقا للدستور الجزائري فقد كرس المؤسس الدستوري خمس مواد فقط خصها صراحة بالمراجعة وتعديل الدستور، وباستقراء هذه المواد نجدها تنص فقط على إجراءات التعديل، دون النص على قيود التعديل وضوابط المراجعة الدستورية الزمنية.

ويعتبر الاستفتاء الشعبي هو القاعدة العامة للإقرار النهائي لتعديل الدستور، والاستثناء عن طريق المجلس الدستوري كما سبقت الإشارة إليه.وعليه، فإنه عندما يحظر اللجوء إلى الاستفتاء الشعبي في أوقات معينة من أجل حماية مراكز قانونية معينة، فإنه –بطريق غير مباشر- يحظر كذلك اعتماد المرحلة الأخيرة من مراحل التعديل الدستوري، وهي مرحلة إقرار التعديل النهائي للدستور عن طريق الاستفتاء. ومادام أن المراجعة الدستورية كقاعدة عامة تتطلب حصول موافقة الشعب، فهذا يعني أن المراجعة ستكون محظورة أيضا خلال هذه الأوقات.

وحتى إذا تم الشروع في عملية التعديل الدستوري قبل بلوغ هذه الأوقات، وتم مصادفة الإقرار النهائي للمشروع بهذه الحقبة، فيتعين تأجيل اللجوء إلى الاستفتاء الشعبي إلى فترة ما بعد زوال المانع.

وتأسيسا على ذلك يكون الحظر الزمني الضمني في حالة شغور منصب رئيس الجمهورية إذ أنه من الصلاحيات المنوطة لرئيس الجمهورية وفقا للفقرة 8 من المادة 91 من الدستور الجزائري هي استشارة الشعب في كل قضية ذات أهمية وطنية عن طريق الاستفتاء.[4]

ويندرج ضمن هذه الصلاحية لرئيس الجمهورية اللجوء إلى الشعب من أجل الإقرار النهائي لتعديل الدستور، لكن رئيس الجمهورية قد تلازمه بعض الموانع والظروف التي تخول له تفويض بعض صلاحياته

---

[1]- نزيه رعد، مرجع سابق، ص 95.

[2]- خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص ص 160، 161.

[3]- رابحي أحسن، مرجع سابق، ص 445.

[4]- نصت على حالات التفويض المادة 102 من الدستور.

لسلطات أخرى في حالة ثبوت المانع[1]. غير أن صلاحية التفويض في مجال الاستفتاء الشعبي ليست دستورية بنص المادة 101/ 02 من الدستور وذلك بقولها" كما لا يجوز لرئيس الجمهورية أن يفوض سلطته في اللجوء إلى الاستفتاء...".[2]

وبالتالي فعلمية استشارة الشعب في كل قضية ذات أهمية وطنية بصفة عامة، ومن بينها الاستفتاء الشعبي لإقرار نهائي لتعديل الدستور بصفة خاصة محظور في هذه الفترة والمحددة بثبوت أو زوال المانع الذي يحيل بين رئيس الجمهورية وممارسته لصلاحياته المنوطة له وفقا للدستور وذلك بسبب المرض الخطير والمزمن.

وقد نصت المادة 3/104 من الدستور صراحة على استحالة تطبيق أحكام المادة 8/91 السابقة الذكر في الفترة المنصوص عليها في المادة 102 من الدستور والتي يثبت فيها مرض رئيس الجمهورية بمرض خطير ومزمن، أو استقالته أو وفاته.

أما الحظر الزمني الصريح فتنص المادة 1/102، 2، 3، 4 من الدستور على أنه إذا استحال على رئيس الجمهورية أن يمارس مهامه بسبب مرض خطير ومزمن، يجتمع المجلس الدستوري وجوبا، وبعد أن يتثبت من حقيقة هذا المانع بكل الوسائل الملائمة، يقترح بالإجماع على البرلمان التصريح بثبوت المانع. ويعلن البرلمان، المنعقد بغرفتيه المجتمعتين معا، ثبوت المانع لرئيس الجمهورية بأغلبية ثلثي الأعضاء، ويكلف بتولي رئاسة الدولة بالنيابة مدة أقصاها 45 يوما. رئيس مجلس الأمة.

وفي حالة استمرار المانع بعد انقضاء 45 يوما، يعلن الشغور بالاستقالة وجوبا حسب الإجراء المنصوص عليه في الفقرتين السابقتين وطبقا لأحكام الفقرات الآتية من هذه المادة.

في حالة استقالة رئيس الجمهورية أو وفاته، يجتمع المجلس الدستوري وجوبا ويثبت الشغور النهائي لرئاسة الجمهورية.[3]

وعملا بأحكام الفقرة 3 من المادة 104 والتي تنص صراحة على أنه في حالة ثبوت الفترة المنصوص عليها في المادة 102 السابقة الذكر. فلا يمكن تطبيق أحكام المواد التي تنص على إجراءات تعديل الدستور وهي 208، 210، 211. من الدستور.[4]

وبالتالي يحظر على من يتولى منصب الرئاسة في حالة ثبوت المانع لرئيس الجمهورية سواء بسبب المرض الخطير والمزمن أو بسبب الاستقالة أو الوفاة المبادرة بالتعديل الدستور، أو اللجوء إلى استفتاء الشعب حول

[1]- المادة 2/101 من الدستور.

[2]- المادة 102 من الدستور.

[3]- المادة 104 من الدستور.

[4]- نزيه رعد، مرجع سابق، ص 95.

حمدي العجمي، مقدمة في القانون الدستوري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2009، ص 167.

تعديل الدستور أو الإقرار النهائي للمجلس الدستوري لتعديل أحكام الدستور متى استوفت الشروط النصوص عليها في المادة 210، وحتى حظر مبادرة اقتراح التعديل الذي يتبناه ¾ أعضاء البرلمان.

ثانيا: أساس اعتبار قيود تعديل الدستور كمرجع رقابي على التعديلات الدستورية

ونتناول أولا القيمة القانونية لقيود تعديل الدستور، ثم أثر هذه القيود والضوابط على عملية التعديل الدستوري ثانيا.

1. القيمة القانونية لقيود تعديل الدستور

إن القيمة القانونية للنصوص التي تحظر تعديل الدستور سواء في خلال فترة زمنية محددة، أو سواء تلك التي تطال بعض مواد الدستور، لا يمكن تحديدها بشكل واضح، لأن فقهاء القانون الدستوري قد اختلفوا على مدى قوة النصوص.[1]

1.1 عدم نفاذ قيود تعديل الدستور

نشير إلى أن عدم نفاذ قيود تعديل الدستور لا يعني بحال خرق قواعد تعديل الدستور، والوصول إلى تعديله بطريقة لا تقرها النصوص المنظمة للضوابط الموضوعية والزمنية والإجرائية للتعديل، بل يقصد الوقوف على مدى قدرة السلطة التأسيسية المنشأة على تعديل قيود تعديل الدستور، التي وضعتها السلطة التأسيسية الأصلية، وألزمت السلطة المختصة بالتعديل بإعمالها، وهو ما يثير دون أدنى شك مسألة العلاقة أو التمييز بين السلطتين التأسيسية الأصلية و التأسيسية المنشأة.

هناك جانب من الفقه الدستوري يرى أن قيود تعديل الدستور لا تتمتع بأي قيمة قانونية، وهذا يعني أن بإمكان سلطة التعديل تعديل هذه المواد كما يقوم بتعديل المواد الأخرى من الدستور.[2]

فمن خصائص القاعدة القانونية قابليتها للتعديل مسايرة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والدستور هو قانون كسائر القوانين الأخرى وكل ما يتميز به هو علويته وسموه فقط، هذا إضافة إلى أن حرمان الأمة من حق التعديل يتنافى وسيادته[3].

لأن هذا الجانب من الفقه يرى أن هذه النصوص ما هي إلا مجرد أفكار أو أمنيات سياسية لا تحول دون تعديل الدستور، وهكذا فإن هذه القيود لا قيمة لها ويجوز إجراء التعديل دون التقيد بما ورد بهذه النصوص.[4]

ويؤيد هذا الاتجاه أفكاره بحجة أخرى مفادها أن جيل حالي لا يقيد جيل مستقبلي، فواضعي الدستور الأول لا يمكنهم أن يفرضوا أرائهم على الأجيال التالية. فالسلطة التأسيسية المستقبلة لها الحق تماما، كتلك الحالية، في أن تختار شكل حكومتها التي تراها مناسبة لظروفها. كما يرى هؤلاء أن كل دستور يوضع في ضوء ظروف سياسية محددة، وهي متغيرة بطبيعتها استجابة للتطورات التي تصيب المجتمع، مما يستدعي

[1] - رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 108.
[2] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 171.
[3] - علي يوسف الشكري، مرجع سابق، ص 486.
[4] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 171.

أن يكون الدستور متوائما بصورة دائمة مع تغير الظروف. ووقوع ثورة في مجتمع معين يقدم الدليل الأكبر على فكرة تغير الظروف هذه، فالثورة لن تلتزم بالضوابط الموجودة في الدستور النافذ لحظة وقوعها وستعدله أو حتى تسقطه دون التزام بنصوصه.[1]

إضافة إلى أن السلطة التأسيسية الأصلية التي وضعت الدستور تختلف عن السلطة التأسيسية المعدلة، إذ يتم التعديل بواسطة هذه الأخيرة وفقا للضوابط التي وضعتها الأولى، وهذا لا يعني بأي حال من الأحوال سمو الأولى على الثانية، وبالتالي فليس للأولى أن تدع حق تقييد الثانية في ممارسة اختصاصاتها، لأن السلطة التأسيسية لا يمكن تقييد نفسها بنفسها.[2]

كما أنه لا يوجد جزاء قانوني يمكن فرضه في الأحوال التي لا تخدم فيه النصوص الدستورية المحددة لشروط شرعية التعديل، لأن حماية ضوابط تعديل الدستور ترتبط بحسن نية الجهة التي فرضت عليها هذه الضوابط، حيث لا يمكن الحديث عن جزاء قانوني بالمعنى الفني الدقيق، يمكن إعماله عند انتهاك هذه الضوابط.

وعلى هذا الأساس تعد سائر النصوص التي تقضي بالحظر نصوص باطلة ولا تتمتع بأي قيمة قانونية وللأمة إدخال ما تشاء من التعديلات على الدستور وفي أي وقت تراه مناسبا.

2.1 . نفاذ قيود تعديل الدستور

انحازت أغلبية كبيرة من الفقه إلى أن قيود تعديل الدستور لها قيمة قانونية، ويجب أن تخضع لها وتحترمها السلطة المختصة بتعديل الدستور، أي أن هذه القيود تفرض عليها. فغاية مثل هذه النصوص لا تعدو أن تكون تأمين استمرار النظام الدستوري المنصوص عليه أو ضمان استقرار مؤسسات الدولة.

وهو ما يحول بدوره دون حدوث اضطرابات تهدد استمرار الانسجام والتناغم في جوهر المجتمع الذي ينظمه الدستور من مختلف النواحي الاجتماعية والسياسية، خصوصا من قبل بعض الجماعات التي تسعى لخدمه مصالحها الخاصة.[3]

أن الحظر وإن صح أنه يتعارض مع مبدأ سيادة الشعب في الجانب السياسي فإن هذا لا يتصور في الجانب القانوني، لأن الشعب لا يمكن أن يمارس حقه إلا عن طريق السلطات القانونية التي أوجدها الدستور.

ولا يجوز تعديل الدستور إلا وفقا للإجراءات التي بينها، إذا لا يتصور أن تقوم هذه السلطات على إتيان همل مخالف لأحكام الدستور إلا إذا كانت تستهدف بهذا العمل القيام بالانقلاب أو الثورة.

كما يرفض هؤلاء فكرة عدم وجود جزاء على خرق قيود تعديل الدستور، والتي تم تبريرها على أن هذه القيود ليس لها قيمة قانونية، وهذه المسألة تتعلق بمشكلة أخرى، وهي مدى جواز الرقابة الدستورية على التعديلات الدستورية.[1]

---

[1]- رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 110.

[2]- خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 173.

أيضا: نزيه رعد، مرجع سابق، ص 96، رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 111.

[3]- رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 114.

كما يؤيد هذا الجانب وجهة نظره أيضا من خلال تأكيد المبادئ المطبقة فعلا، بإظهار الاختلاف والفرق بين السلطة التي تضع الدستور أولا وهي السلطة التأسيسية الأصلية غير المقيدة بقيود سابقة، وبين السلطة التأسيسية المنشئة التي لا تجد مصدرها في غير الدستور، ويجب أن تخضع وتلتزم بالتالي بالضوابط والقيود المصاحبة لإنشائها، حيث يجد الكل مصدره في إرادة السلطة التأسيسية الأصلية. فعدم احترام السلطة التأسيسية المنشئة لضوابط تعديل الدستور لا يمكن أن يكيف قانونا إلا على أنه انحراف في استعمال السلطة، لخروجها على قيود مشروعية التعديل التي وضعتها السلطة التأسيسية الأصلية.[2]

2. أثر قيود تعديل الدستور على رقابة التعديلات الدستورية

تعرضنا في موضع سابق لتعريف كلا من السلطتين الأصلية والمنشأة فنجد أن هناك تدرجا بين السلطة التأسيسية الأصلية والسلطة التأسيسية المنشأة ذلك لأنه لا مناص من تقرير هذه النتيجة.

لأن سلطة التعديل شأنها شأن كل سلطة نظمتها نصوص الدستور هي سلطة مفوضة، وبالتالي فهي مقيدة والقول بغير ذلك يؤدي إلى نتيجة غريبة، مؤداها أن تلك السلطة متى بدأت مباشرة عملها في تعديل الدستور تستطيع على الفور أن تتحلل من جميع القيود التي أحاطت بها السلطة التأسيسية عملية التعديل من حيث الموضوع والشكل والإجراءات. وهي نتيجة يصعب التسليم بها.

كذلك فإن السلطة التأسيسية المنشأة وقد قيدت السلطة التأسيسية الأصلية اختصاصها. لا تملك المساس بمثل تلك النصوص. ومن ثم فوفقا لهذه الآراء الفقهية فإن قيود تعديل الدستور تتمتع بقيمة تلزم سلطة تعديل الدستور.

وفي نفس السياق يعتمد مبدأ التدرج بين السلطات مظهرين أحدهما شكلي والآخر موضوعي، وخضوع السلطة التأسيسية المنشأة للسلطة التأسيسية الأصلية أمرا مسلما به فمن حيث الشكل لا يمكنها تعديل الدستور دون المرور بالضوابط والشروط الإجرائية التي تتضمنها الوثيقة الدستورية. وفقا للضوابط الشكلية المحددة في الدستور كما سلف توضيحه، ومن ثم يمكن القبول بوجود رقابة شكلية.

ومن حيث الموضوع فإن طبيعة عمل سلطة تعديل الدستور هي وظيفة دستورية وليست تشريعية وبالتالي فإن العمل الصادر عن السلطة التأسيسية المنشأة هو نفس العمل الصادر عن السلطة التأسيسية الأصلية. وبالتالي علاقة الخضوع والتبعية غير موجودة من الناحية الموضوعية.

ومن جانب آخر فإن النصوص الخاصة بقيود تعديل الدستور لا تتمتع بأي جزاء قانوني. فالخروج على هذه القيود أو الضوابط لا يعني وجود جزاء قانوني يترتب على هذا الخروج.

ويذهب أنصار هذا الرأي إلى أن إعمال مبدأ تدرج القواعد القانونية يقتضي ذلك، لأن النصوص القانونية الصادرة عن سلطة تعديل الدستور قريبة جدا من عمل السلطة التأسيسية الأصلية، ولكن غياب الجزاء

---

[1] - خاموش عمر عبد الله، مرجع سابق، ص 176 وما بعدها.

[2] - رجب محمود طاجن، مرجع سابق، ص 114.

القانوني لا يعني إلغاء القيمة القانونية لهذه النصوص لأنها توجد داخل الهرم القانوني وليس خارجه بل إنها توجد في قمة الهرم القانوني.

ويميل الدكتور عبد الحفيظ الشيمي إلى تمتع القواعد الدستورية التي تنظم قيود التعديل بالقوة الملزمة لسلطة تعديل الدستور. مبررا ذلك أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال نفي الصفة الملزمة للنصوص الدستورية، فالمشرع الدستوري لم يضع هذه القيود كمجرد شكل أو صورة لتزيين الوثيقة الدستورية فجميع نصوص الدستور آمرة لا يجوز مخالفتها لتعلقها بالنظام العام.[1]

خـــاتـمـــــة:

حاولنا تحليل النصوص القانونية المتعلقة بالقيود والضوابط التي ينص عليه الدستور والواجب إتباعها أثناء المراجعة الدستورية. والمتعلقة بالضوابط الإجرائية أو الشكلية، والضوابط الموضوعية والزمنية.. وكذا النظرة الفقهية للقيمة القانونية لهذه القيود والضوابط ومدى تأثيرها على التعديلات الدستورية واعتبارها كأساس للرقابة عليها، ومنع السلطة المختصة بالتعديل في وضع ما تشاء من تعديلات على الدستور.

وبين اختلاف النظرة الفقهية في اعتبار قيود تعديل الدستور كآلية للرقابة على تعديل الدستور كما سبق بيانه، نميل برأينا إلى الاتجاه الذي يرى أن في ضوابط تعديل الدستور أساس لمراقبة تعديل الدستور طالما النصوص المتعلقة بها نص عليها الدستور ذاته وهو القانون الأساسي في كل دولة .

قائمة المراجع المعتمدة

أولا: الدساتير والقوانين

1. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم رئاسي رقم 96-438 مؤرخ في 26 رجب عام 1417 الموافق 7 ديسمبر 1996 والذي يتعلق بنص تعديل الدستور، الجريدة الرسمية رقم 76، ص 6.

مع التعديلات الواردة عليه بموجب:

- القانون رقم 02-03 المؤرخ في 27 محرم عام 1423 الموافق 10 ابريل سنة 2002، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 25، 2002.
- القانون رقم 08-19 المؤرخ في 17 ذي القعدة 1429 الموافق 15 نوفمبر 2008، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 63 2008.
- القانون رقم 16-01 المؤرخ في 27 جمادى الأولى 1437 الموافق 07 مارس 2016، والمتضمن تعديل الدستور، جريدة رسمية رقم 14، 2016، المادتين 208، 210.

ثانيـا: الكتـب

1. جعفر عبد السادة بهير الدراجي، 2009، تعطيل الدستور دراسة مقارنة، ط1، الأردن دار الحامد.

---

[1]- عبد الحفيظ علي الشيمي، نحو رقابة التعديلات الدستورية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ص 76 وما بعدها.

2. يوسف حاشي، 2009، في النظرية الدستورية، ط1، بيروت، لبنان، منشورات الحلبي الحقوقية.
3. رجب طاجن محمود، 2008، قيود تعديل الدستور، ط2، القاهرة، مصر،دار النهضة العربية.
4. خاموش عمر عبد الله، 2013، الإطار الدستوري لمساهمة الشعب في تعديل الدستور، ط1، منشورات الحلبي الحقوقية.
5. رابحي أحسن، 2012، الوسيط في القانون الدستوري، ط2، الجزائر، دار هومه.
6. على يوسف شكري، 2004، مبادئ القانون الدستوري والنظم السياسية، ط1، ايتراك للطباعه والنشر.
7. نزيه رعد، القانون الدستوري العام، 2008، طرابلس، لبنان، المؤسسة الحديثة للكتاب.
8. حمدي العجمي، 2009، مقدمة في القانون الدستوري، ط1، دار الثقافة، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
9. عبد الحفيظ علي الشيمي، نحو رقابة التعديلات الدستورية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

فنيات التصوير الرمزي في الشعر الصوفي

د.زينة قرفة
جامعة محمد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج-

ملخص:

المتصفح لكتب الصوفية وعباراتهم ودلالاتهم يجد أنهم قد اختطُّوا لأنفسهم فكراً دلالياً خاصاً بهم، فأضحت مقاصدهم والمعاني الّتي يَرومونها مختلفة عما هو معروف لعوام الناس فهمهم من تلك العبارات. وتتّسم لغة الصوفيين بأنها لغة الرّمز والإشارات الّتي لا يَقوى على فهمها غيرهم، والسبب وراء ذلك أن الأسرار الإلهية والحقائق الروحانية لا يحيط بها الوصف ولا يأتي عليها بيان في الغالب لذا كان من الطبيعي أن يعتمد الصوفية على أساليب غير مباشرة. فاللغة عندهم هي نسق كبير ومتعدد الرموز ذات طابع تصويري غامض وخاص، وتكمن جماليته في قصدية صاحبه وتجربته وما يتعلق بمفاهيم التصوف ألغازاً وترميزاً وإشارة وإيحاءً، وقد حاولت من خلال هذه الدراسة التركيز على بعض أهم الرموز المستعملة في الشعر الصوفي.

الكلمات المفتاحية: الرمز، الشعر الصوفي، المصطلحات الصوفية، التصوف

abstract

The browser of Sufism books and their expressions and their meanings finds that they have adapted for themselves as their own special reflexes, so that their purposes and meanings are different from what is known to the common people of understanding of those words. The language of the Sufis is characterized by the symbolism and the signs that can not be understood by others. The reason for this is that the divine secrets and spiritual realities are not descriptive and often unambiguous, so it was natural for Sufism to rely on indirect methods.The language of them is a large and multi-iconic format of a mysterious and special character, and its beauty lies in the intention of the author and his experience and the mystical concepts of Sufism, coded, and sugظزgestive and suggestive, and I have attempted through this article to focus on some of the most important symbols used in Sufism poetry.

تمهيد:

شغل التصوف الإسلامي حيزا مهما من الدراسات التي تناولت أحوال الصوفية ومقاماتهم، وما عرف به من مصطلحات، من طريق الفلسفة لا من طريق اللغة الأمر الذي جعل المؤلفات والدراسات تسهب في تناول هذا الموضوع. فالتصوف تجربة ذوقية فردية روحية، وقد عرفها كل ممّن عاشها بحسب إحساسه

بها، وفهمه لها، قال الإمام الغزالي في ذلك: "فإن عادة كل واحد منهم أن يخبر عن حال نفسه فقط"([1]) ، وقال أيضا: "وهؤلاء أقوالهم تعرب عن أحوالهم فلذلك تختلف أجوبتهم ولا تتفق... لأنهم لا يتكلمون إلا عن حالتهم الراهنة الغالبة عليهم"([2]).

وإن المتصفح لكتب الصوفية وعباراتهم ودلالاتهم يجد أنهم قد اختطُوا لأنفسهم فكرا دلاليا خاصا بهم، فأضحت مقاصدهم والمعاني الّتي يَرومونها مختلفة عما هو معروف لعوام الناس فهمه من تلك العبارات؛ إذ جرت العبارات الصوفيّة -في الغالبِ- بشأن معان وجدانية وروحيَّة ونفسيَّة واجتماعيّة نتجت عن تجاربهم الخاصَّة، وهم يستعملون للتَّعبير عن هذه المعاني لغة جميلة تفيض بالأخيلة والصور والإبداع([3]) والرموز. وتتّسم لغتة الصوفيين بأنها لغة الرّمز والإشارات الّتي لا يَقوى على فهمها غيرهم من المسلمين؛ وذلكَ لأنهم يخوضون تجربة خاصَّة لا يُعانيها ولا يفهم دقائقها إلاَّ من خاض غمارها وأدى طُقوسها بنفس صافية ونية صادقة متجهة إلى الباري -جل في علاه- تاركا خلف ظهره كل المُتع الدنيوية، متعلقا بحبه الكبير للذات الإلهية، يملؤه الأمل المغري بالفوز بجنان الخلد الّتي أعدها اللّه للمتقين([4]). فما هو الرمز؟ وما هي الرموز التي استعملها الصوفيين في شعرهم؟

1- ماهية الرمز:

يُعَدُّ الرمز من أكثر الوسائل الفنية انتشاراً في التشكيل الصوري للقصيدة العربية، فهو يتيح للشاعر" تجسيد رؤيا هو يمنحها شكلاً حياً و ملموساً" ([5]). وقد كان الفهم السائد فيما مضى يقف عند فكرة أنَّ الرمز لا يكون إلا هروباً من واقع لم يكن التعامل معه بصورة مباشرة ممكناً، ومرجع ذلك أنَّ الرمزية نشأت في فترة زمنية ساد فيها القهر.. ولكن وبشيء في التفكير المعمق في فنية الرَّمز نجده يتجاوز ذلك الحكم القاصر، حيث إن الرمز آلية إبداعية، ومكون فني لجمالية النص الشعري لا ينقص تأثيره عن تأثير التَّشبيه، أو الاستعارة، أو الكناية، أو التمثيل. ويعرفه أدونيس بقوله : " الرمز هو ما يتيح لنا أن نتأمل شيئاً آخر وراء النص. فالرمز هو قبل كل شيء، معنى خفي وإيحاء. إنه اللغة التي تبدأ حين تنهي لغة القصيدة أو هو القصيدة التي تكون في وعيك بعد قراءة القصيدة. "([6]).

فالرمز إذا أداة للتعبير عن الدلالة الخفية، وهذا المفهوم يطابق ما جاء في النقد العربي القديم، حيث نجد ابن وهب الكاتب (ت 272هـ) يعرف الرمز بقوله: " هو ما أخفي من الكلام، وأصله الصوت الخفي، وإنما استعمله المتكلم في كلامه فيما يريد طيه عن كافة الناس والإفضاء به إلى بعضهم ." ([7]) وهذا يعني أن الرمز في حقيقته (صورة الشيء محولاً إلى شيء آخر، بمقتضى التشاكل المجازي، بحيث يغدو لكل

---

[1] -إحياء علوم الدّين، أبو حامد الغزالي (ت505هـ)، ج 4، ص42.

[2] - المرجع نفسه: ج4، ص85.

[3] - يُنظَرُ: التّصوّف الإسلاميّ في الأدب والأخلاق، زكي مبارك، ج 1، ص 69 و 122.

[4] - ينظر: في التّصوف الإسلامي وتاريخه، رينولدا ألن نيكلسون، ص 77. والنثر الفني عند أبي حيان التوحيدي، فائز طه عمر، ص 149.

[5] - في حداثة النص الشعري، علي جعفر العلاق، ص 56.

[6] - زمن الشعر: أدونيس، ص 160.

[7] - البرهان في وجوه البيان: أبو إسحاق الكاتب، ص 137.

منهما الشرعية في أنْ يستعلن في فضاء النص، فثمة ثنائية مضمرة في الرمز وهذه الثنائية تحيل على تقويمين جماليين متماثلين مع الإشارة إلى إنَّ هذا التماثل هو الأساس في التحويل الذي يجريه المبدع . أي هو الأساس في جعل الثنائية واحدية في الرمز ([1]) فالرمز نهاية التطور الذي تطمح الصورة دائما للوصول إليه، كما يرى بعضهم وهو لديهم تمثيل موضوع صوري وتكثيف انفعالات عميقة وارتباطات وجدانية معقدة، بوصفه موضوعا قادرا على حملها ومعبرا عنها بطريقة الإيحاء التي تبتعد عن ذكر أي من تلك العناصر والارتباطات. ([2])

وللرمز بنية دلالية مزدوجة، تصطدم دلالته بمعضلتين تجعلان الدنو المباشر إلى دلالته أمرا صعبا، أولهما أن الرمز ينتمي إلى حقول بحث متعددة جدا إذ هو ينتمي إلى التحليل النفسي والأحلام، وموضوعاته ثقافية ذات مساس مع صراعات نفسية عميقة، ([3]) وثانيهما أن الرمز مفهوم يجمع بين بعدين أو عالمين للخطاب أحدهما لغوي والآخر مرتبة غير لغوية، لذا يمكننا القول عن الرمز إنه مزدوج المعنى، أو هو ذو معان أوائل و ثوان ([4]) وينبغي أن ندرك بوضوح أن استخدام الرمز في السياق الشعري يضفي عليه طابعاً شعرياً، بمعنى أنَّه يكون أداة لنقل المشاعر المصاحبة للموقف وتحديد أبعاده النفسية ([5]).

2- الشّعر الصّوفي :

عرف ابن خلدون التّصوف بقوله:" علم التّصوف من العلوم الشرعيّة الحادثة في الملة، وأصله عند الأمة وكبارها من الصحابة والتابعن، ومن بعدهم، طريق الحق والهداية، وأصلها العكوف على العبادة، والانقطاع إلى تعالى، والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها، والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه، والانفراد عن الخلق في الخلوة للعبادة، وكان ذلك عاما في الصحابة والسلف. فلما شاع الإقبال على الدنيا في القرن الثاني وما بعده، وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا، اختص المقبلون على العبادة باسم الصّوفية والمتصوّفة.([6])

الأدب الصوفي هو الأدب الذي أنتجه الزهاد والصوفية بمختلف اتجاهاتها السنية والفلسفية، ويبحث في النفس الإنسانية بعمق فلسفي يسعى لتطهير النفس والروح من حب الدنيا وزينتها وإدخال الطمأنينة إليها. ويطرح في أكمل صوره الفنية التجريدية كوامن النفس من حب وجمال وقيم أخلاقية ومعرفة، وفي مضمونه أيضا الخطوات التي يتدرجها السالك - المريد - في تطهير نفسه والبلوغ بها مرتبة الكشف، كل ذلك يعكس الروح الدينية العالية عندهم ([7]).

---

[1]- وعي الحداثة (دراسة جمالية في الحداثة الشعرية) ، سعد الدين كليب، ص 68.

[2]- الصورة في شعر لطفي جعفر أمان، أسعد عبد الكريم قحطان، ص 45.

[3]- الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني أمية حمدان، ص 11.

[4]- نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى، بول ريكور، ترجمة: سعيد الغانمي، ص 94.

[5]- الشعر العربي المعاصر ، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ، عز الدين إسماعيل، ص 200.

[6]- المقدمة، ابن خلدون، ص 328.

[7]- ينظر الأدب الصوفي في المغرب والأندلس في عصر الموحدين، نور الهدى الشريف الكتاني، ص 19 وما بعدها.

فالصوفية أفرزت أدبا جديدا تبعثه عاطفة عارمة تعبر عن قيم ذاتية وقيم كونية، وهذا أبعد هدف يمكن أن ينشده الأدب، والأدب الصوفي هو الذي أبرز قدرات الخيال العديدة، ولفت الانتباه إلى قوته المهملة، حيث يتصدى لأبرز مهمة صوفية وهي اللقاء المجازي بين الله والإنسان([1]) والأدب الصوفي فيه الشعر وفيه النثر وستختص مقالتنا هذه بالشعر دون النثر ذلك أن "التعبير الصوفي تعبير شعري بطبيعته، ينبع الجمال على نحو عفوي من داخله، فهو ليس بحاجة لارتداء حلي خارجية، فالكلام الصوفي هو كلام الباطن، كلام الماوراء، واللاشعور، لأن التجربة الصوفية التي ولدته هي إبحار في مناطق مجهولة من الفكر والروح والنفس".([2]) والمتصوفون والشعراء الكبار أمثال: رابعة العدوية، والحلاج، وابن عربي، ابن الفارض وغيرهم، كانو يستعملون الشعر في التعبير عن معانيهم والكثير من جوانب تجربتهم الصوفية. فهي لغة الخصوص، لا لغة العموم، لغة المجاز والرمز، لا لغة التصريح والوضوح، فما يعانيه الشاعر خلال عملية تجسيد ما اختمر في ذهنه من تساؤلات وأفكار يشبه ما يقوم به الصوفي([3]) في مقاماته([4]) وأحواله.([5])

صنف الشعر الصوفي إلى أبواب ثلاثة: الحنين إلى الديار، وشعر المرأة، وشعر الخمر، والشعر عند الصوفي عالم ذهول مسحور، همه هو اللحظة الفائقة المتوهجة، وكيفية انبثاقها باللفظ المعبر الموحي، وقد عبر (المنتجب العاني) عن هذه الغاية من الشعر بقوله:

بنات قنوان يطرب السمع وقعها ويذهل الباب الورى من بها شدا([6])

3- الرمزية في الشعر الصوفي:

إن أبرز ما ينماز به الشعر الصوفي هو تعدد أغراضه، والقدرة على التعبير عن الصور الذهنية بواسطة تخير اللفظ وصحيح المعنى لتجسيد الأفكار ولكل هذا كان الشعر الصوفي مثار اهتمام الباحثين. فالتجربة الصوفية تجربة حياة، في عالم نفسي وروحي هائل التفرد والاختلاف، فهي تجربة غير حسية، وفي الوقت ذاته ليس أمامها سوى الأشياء المحسوسة للتعبير عن نفسها مما أفسح مجالا للتأويل، وتعدد معنى الرمز الواحد ليكون رمزا مفتوحا على معان احتمالية لا نهاية لها.([7])

إن الواقع الإديولوجي الذي عاشه الصوفيون أدى دون شك إلى تمازج الأفكار والحضارات، حيث توسلوا في خطاباتهم طريقة جديدة في التعبير وهي لغة الترميز فقد " لاقى هذا الخطاب الكثير من الرفض من

---

[1]- القضايا النقدية في النصر الصوفي حتى ق 7 هـ: يونس وضحى، ص 221.

[2]- المرجع نفسه: ص 101.

[3]- الرمز الصوفي في الشعر العربي المعاصر: سعيد بوسقطة، ص 138.

[4]- يعني الصوفية بالمقام قيام العبد بين يدي اللله عز وجل، فيما يقام فيه من العبادات والمجاهدات والرياضات والانقطاع إلى الله عز وجل، وقد اختلف الصوفيون في عدد المقامات وجعلها الطوسي سبعة وهي: التوبة، الورع، الزهد، الفقر، الصبر، التوكل، الوعظ. اللمع في تاريخ التصوف الإسلامي، لأبي نصر عبد الله بن علي بن السراج الطوسي (ت378هـ)، ضبطه وصححه كامل مصطفى الهنداويّ، ص 70-71.

[5]- الأحوال: هي ما يحل بالقلب أو تحل به القلوب: من صفاء الأذكار، وعد الطوسي الأحوال وهي عشر: المراقبة، القرب، المحبة، الخوف، الرجاء، الرجاء، الشوق، الأنس، الطمأنينة، المشاهدة، اليقين. السراج الطوسي: اللمع في التصوف، ص 66 و50.

[6]- جمالية الرمز في الشعر الصوفي محي الدين بن عربي نموذجا، هدى فاطمة الزهراء، ص71.

[7]- خاطرات الصوفية بين دلالة الرمز وجمالية التعبير، وجدي أمين الجردي، ص54.

المتلقين القدامى، ذلك أنه يحمل في طياته أفكارا ومعاني تتقاطع مع أفق الانتظار الأديولوجي الذي ألفه المتلقي آنذاك، حيث اتهم الصوفي بالكفر والزندقة والمروق لأن خطابه العرفاني اعتمد الرمز والإشارة والتلميح". ([1])

ولمَّا كانت الأسرار الإلهية والحقائق الروحانية لا يحيط بها الوصف ولا يأتي عليها بيان في الغالب "كان من الطبيعي أن يعتمد الصوفية على أساليب غير مباشرة، ولا سيما على التعبير الأدبي الشائع وما يخص العشق والعواطف للإعراب عما يعتلج في ضمائرهم، وإبراز ما يجول في عقولهم وقلوبهم"([2])، وهو نوع من التّعبير رأوا فيه أنه أكثر ملاءمة لحقائقهم ومكاشفاتهم، كما وجدوا فيه القدرة على التأثير في السّامع تأثيرًا قويًّا،([3]) حيث عبر كل صوفي عن تجربته في إطار ما يسود مجتمعه من عقائد وأفكار. فهذا يعني أن أنواع التصوف الناضج هي:

1- الترقي الأخلاقي.
2- الفناء في حقيقته المطلقة.
3- العرفان الذوقي المباشر.
4- الطمأنينة والسعادة.
5- الرمزية في التعبير.([4])

فجمالية الشعر الصوفي في لغته ومعانيه، واللغة عندهم هي نسق كبير ومتعدد لرموز ذات طابع تصويري غامض وخاص، وتكمن جماليته في قصدية صاحبه وتجربته وما يتعلق بمفاهيم التصوف ألغازا وترميزا وإشارة وإيحاء،([5]) وهو ما عبر عنه ابن العربي بقوله:

منازلُ الكونِ في الوجودِ منازلُ كلُّها رموزُ
منازلُ للعقولِ فيها دلائلُ كلُّها تَجوزُ
لمَّا أَتَى الطَّالبونَ قَصْدا لنَيْلِ شيءٍ بذلك جَوَّزُوا
فيها عبيدُ الكَيَانُ حَوَّزُوا هذا الذي ساقكُم وجَوُّزُوا ([6])

ومن أبرز ما يميّز صوفية القرون السّابقة هو اصطناع الرمزيّة في التّعبير عن حقائقِ التّصوف، ويكشف القُشيرِي عن الدّوافع الّتي أضفت بأؤلئك الصُّوفيّة إلى هذا الاصطناعِ، فيقول: "من المعلوم أن كل طائفة من العلماء لهم ألفاظ يستعملونها انفردوا بها عمن سواهم، تواطؤوا عليها لأغراض لهم فيها من تقريب الفهم على المخاطبين بها، أو تسهيلٍ على أهل تلك الصّنعة في الوقوف على معانِيهم بإطلاقها، وهذه

---

[1]- الصوفية من خطاب الفتنة إلى فتنة الخطاب، صوالح نصيرة، ص 69.
[2]- دراسات فنيّة في الأدب العربيّ: عبد الكريم الباقي، ص 314.
[3]- المرجع نفسه: ص 314.
[4]- خاطرات الصوفية بين دلالة الرمز وجمالية التعبير: وجدي أمين الجردي، ص 84.
[5]- جمالية التصوف: حسين جمعة، مجلة الموقف الأدبي، ص 22.
[6]- الفتوحات المكية: ابن عربي، ج1، ص 174.

الطائفة مستعملون ألفاظًا فيما بينهم قصدوا بها الكشف عن معانيهم لأنفسهم، والإجماع والسّتر على من باينَهم في طريقتهم لتكون معاني ألفاظهم مستبهمة على الأجانب، غيرة منهم على أسرارهم أن تشيع في غير أهلها، إذ ليست حقائقهم مجموعة بنوع تكليف، أو مجلوبة بضرب تصرُّف، بل هي معان أودعها اللّه – تعالى- في قلوب قوم، واستخلص لحقائقها أسرار قوم"([1]). وقد استعمل الشعراء الصوفيون عدة رموز في أشعارهم تعبيرا عن عدة معان مكبوتة في أنفسهم، ومن الرموز الكثيرة الاستعمال في الشعر الصوفي:

أ- المرأة (الأنثى):

تعد المرأة عند الشعراء الصوفيين رمزا من رموز الحب الإلهي وظفوه في أشعارهم تعبيرا عن حبهم وعشقهم لله جل وعلى بأسلوب الغزل العفيف تارة، وتارة أخرى بأسلوب الغزل الماجن، ولكن في هذا النوع المرأة ليست مقصودة لذاتها، بل يتجلى المحبوب فيها.

والغزل الصوفي نسق شعري مغاير لذنيك النمطين من الغزل، فنحن نلمس فيه تساميا إراديا من قبل المحب عن الرغبة في ممارسة الفعل بالمعنى الشبقي، ويرد فيه الجمال الأنثوي إلى الجمال المطلق الذي لا تعين له، ويتخذ فيه المحسوس سبيلا إلى اللامحسوس والداثر الفاني وصيدا إلى الأبدي الباقي، وتمتزج فيه تجربة الحب بأفكار فلسفية وخواطر تأملية حول الحب، وعلاقته بالاتحاد وعن كيفية امتزاج النفس بالمثل والمعقولات حتى تستهلك في النور الإلهي الغامر.([2])

لقد استند الغزل الصوفي إلى مرجعيات قديمة، لعل أهمها التغزل بمفاتن المرأة، ولكنه سما به إلى الجانب الروحي الذي يمثل القداسة والألوهية، فهو بهذا يبتعد بعيدا عن إغراءات الجسد وهو ما يمثله الغزل العذري الذي يجسد تعلق المحب بمحبوبه تعلقا مثاليا، ومن أهم من يمثل هذا العشق الصوفي ابن العربي في ترجمان الأشواق، حيث نجده في قصيدة " سلام إلى سلمى" يذكر مفاتن المرأة فيقول:

فأبدت ثناياها وأومض بارق   فلا أدر من شق الخنادس منهما ([3])

فإظهار المرأة لثناياها فيه إغراء كبير، والذي أكمل صورة الإغراء أومض منها ببارق، والبرق أول نذر المطر، وهنا اختلط الأمر على الشاعر فلم يفهم شيئا من ظلام الليل (الخنادس) هل الثنايا أم البرق الصادر منه.

في حين يعبر أبو الحسن عليّ بن عبد الله النّميريّ الشّشتريّ عن الحُبِّ الإلهيّ بأسلوبِ الحُبِّ الإنسانِيِّ جارِيًا في ذلكَ على سُنَنِ الصُّوفيَّةِ في الإشارةِ إلى مَوَاجِيدِهِم ومُكاشَفَاتِهِم عن طَرِيقِ أسَاليبَ مُستَعَارةٍ من الشِّعرِ الغَزَلِيِّ، فيقول:

سهِرْتُ غرَاما والخَلِيُّونَ نُوَّمُ   وكيْفَ ينَامُ المُسْتهامُ المتيَّمُ
ونادَمَنِي بعدَ الحبِيبِ ثلاثةٌ   غَرامِي وَوَجْدِي والسَّقامُ المُخَيِّمُ
أأحْبابَنا إنْ كانَ قَتْلِي رِضَاكُمُ   فَها مُهْجَتِي طَوْعاً لَكُم فتحكَّمُوا

---

[1]- الرّسائل القشيريّة، لأبي القاسم عبد الكريم بن هوزان القشيريّ (ت465هـ)، ص 52.

[2]- النص الشعري ومشكلات التفسير: عاطف جودة نصر، ص 183.

[3]- ترجمان الأشواق: محي الدين ابن عربي، ص 84.

أقمتُمْ غرَامِي في الهَوَى وقَعَدْتُمُ وأسهَرْتُمُوا جَفنِي القَريحَ ونِمْتُمُ
وألَّفتمُ بينَ السُّهادِ وناظِرِي فلا القَلْبُ يَسلاكُمْ ولا العينُ تَكْتُم([1])

هذهِ الأبياتِ تنتمي إلى الغزل العذري الّذي يحفل بمعاني الطّهارة والعفّة في الحب، فالشّشتريَّ استلهم في هذه الأبيات قصص الغرام العفيف وحكايات الحبِّ العذري، وأكسبها دلالات علوية جديدة لم يقصدها قائلوها، ولا شكَّ في أنَّ الّذي ساعد الصوفي في اتّخاذ هذا المسلك، هو ما منحوه للعاطفة الإلهيَّة من أهميةٍ، إذ جعلوها طريقة للهداية إذا حسنت قيادتها، فكان الوصول إلى اللّه –تعالى- بالرياضة والتهذيب رجاء السُّمو بالروح، وكان لذلك أثر كبير في الأدب عند شعرائهم الّذين عبروا عن أفكارهم وعواطفهم فأضفوا على الجمال معنى جديدا، وخلقوا –بذلك- في الأدب وسائل للتَّعبير عن المعاني الروحيةِ، فكان للمعاني الغزلية في شعرهم روعة الجِدَّة الّتي لم يكن إليها سبيل إلاَّ بتجاوز حدود المادة في النّظر إلى الجمال الحسي([2]).

وما يلاحظ أيضا على الشعر الصوفي أن تجارب العشاق القدامى المشهورين على مر الأزمان مثل: قيس وليلى وجميل وبثينة وكثير وعزة...قد بدت شاخصة في ذاكرة الشعراء الصوفيين، فقد أسقطوها على تجاربهم الروحية، ولوحوا عن طريقها إلى تجليات إلهية اغترفوا من جمالها، وشقوا وسط عذابات الشوق إليها منازل مفعمات بالتطلع، حافلات بالرياضات الشاقة.([3]) ومن أمثلة ذلك قول أبي بكر الشبلي، وقد رمز ب" ليلى" إلى الحق بقوله:

فمن كان– في طول الهوى- ذاق سلوة فإني من ليلى لها غير ذائق
وأكبر شيء نلته من وصالها أماني لم تصدق كلمحة بارق

يشير الشاعر في هذه الأبيات بذلك إلى مكابدته الحب الإلهي الذي لم يدع له عزاء، ولم يجن على طريقه من الأماني التي كان ينشدها، سوى لحظات الوجد التي كانت تمر كلمحات البرق الخاطف، وتلك هي حال العاشق الصوفي، كلما بالغ في ترويض النفس، وكبح الجماح، وإيثار الشظف، أحس بالمزيد إلى المعاناة والتطهير والحرمان.([4])

ب- الخمر:

لقد كانت الرمزية الخمرية عند الصوفية غنية صادقة، فقد عبر الصوفية عن شوق الروح إلى معرفة الله ومحبته له بعبارات المتغزلين من شعراء الغزل والنسيب، بل إن هذا التشابه ليشتد أحيانا فتتوهم أن قصيدة هي قصيدة خمرية أو غزلية شأن قصائد شعراء الخمرة والغزل.([5]) والسبب الذي جعل الصوفيين يشغفون بها، فيشربوها قلوبهم ويتغزلوا بها في أشعارهم أنها " من جهة سائل مرتبط بالماء الذي

[1]- ديوان أبي الحسن الششتري (ت668 هـ)، ص 66.
[2]- طبقات الصوفية: أبو عبد الرحمان السلمي، تحقيق: نور الدين شربيه، ص 232.
[3]- الأنثى رمزا صوفيا، لؤي شهاب محمود، ص 229.
[4]- جمالية الرمز في الشعر الصوفي محي الدين بن عربي نموذجا، هدى فاطمة الزهراء، ص 71-72.
[5]- ينظر جمالية الأنا في شعر الأعشى الأكبر، حسين واد، ص 82-83.

جعل الله منه كل شئ حي، وحمرتها حمرة الدم الذي له ارتباط وثيق بالحياة، ثم هي تفعل بشاربها ما لا يفعله سواها من الأشربة، فيبلغ النشوة حين يسكر، ويحس أنه متفرد عن الأحياء جميعا، وأنه ملك لا يقوض ملكه، لأن الخمرة قد حررت نفسه من عقال الجسد وأسره، وحلقت بها في عوالم أرحب سامحة لها بالاتحاد بالمطلق"([1]). ومن استِعمالاتِهم للخمرِ في أشعارِهِم قولُ الجيلانيّ:

سَقَانِي الحُبُّ كَاساتِ الوِصَالِ فَهِمْتُ بِسَكْرَتِي بينَ المَوَالِي
سَعَتْ وَمَشَتْ لِنحوِي فِي كُؤُوسٍ فَقُلْتُ لِخَمرَتِي نَحوِي تَعَالِي([2])

والخمرة عند الشعراء الصوفيين هي تهويم وفيوض وبحث عن الاتحاد والحلول، وتنسب بدايات الرمز الخمري في الشعر الصوفي إلى ذي النون المصري الذي استعمل ألفاظ الكأس والشراب مجازا في هذا المجال،([3]) وتبعه من سواه من الصوفيين فتكلموا عن كؤوس الحب المترعة، وسكرهم بهذه الكؤوس، وغيبتهم عن الوجود في سكرتهم، ونعيمهم بمشاهدة الحبيب ولقائه، وانتهى بهم سكرهم إلى فنائهم في محبوبهم فناء لم يشاهدوا خلاله غير جمال الحبيب، وهم في بحر الفناء الزاخر لا يحسون بشيء من الموجودات، لأن الإحساس قد فنى بالنسبة لهذه الموجودات، واتجه بكليته لمطالعة جمال المحبوب، والصوفية يقولون إن الفاني لا يحس بما حوله بل يحس بنفسه حتى لو احترق بالنار لما أحس أنه فنى عما سوى الله.([4]) فالخمرة ترمز إلى حالتين: هما الحضور والغياب، ففي حالة الحضور يحس الصوفية بأنهم في الحضرة يتنعمون بأفضاله وكرامته، ويؤكد ذلك أبو مدين شعيب حين يقول:

حضرنا فغبنا عن دور كؤوسنا وعندنا كان لا حضرنا ولا غبنا

وفي حالة الغيبة يشتد الوجد بهم فيغيبون عن دواتهم حتى الفناء كما أسلفنا الذكر يقول أبو مدين شعيب:

قد لاح لي ما غاب عني وشملي مجموع ولا افتراق
جمع العوالم رفعت عني وضوء قلبي قد استفاق([5])

يعد ابن الفارض مبتكر الطريقة الرمزية في الشعر العربي، وقد كان من الشعراء الذين يتكلفون البديع والجناس والطباق، وقد وصف بأنه أسبر معاصريه شعرا لرقته واشتماله على ما يرصى المتصوف الزاهد والعاشق الماجن، ذاك ببطانة وهذا بظاهره، فالمتصوفون ينشدون الشعر في مجالس الذكر، والخلعاء يغنونه في مجالس الخمر، وقد قال في الخمر:

شربنا على ذكر الحبيب مدامة سكرنا بها من قبل أن تخلق الكرم
لها البدر كأس وهي شمس يديرها هلال ولم يبدو وإذا طلعت نجم
ولولا شذاها ما اهتديت لحانها ولولا سناها ما تصورها الوهم([1])

---

[1]- ينظر دراسات فنية في الأدب العربي، عبد الكريم اليافي، ص 305.
[2]- ديوان عبد القادر الجيلانيّ، يوسف زيدان، ص 147.
[3]- التصوف في الشعر العربي نشأته وتطوره حتى أواخر ق 3 هـ، عبد الحكيم حسان، ص299.
[4]- ينظر دراسات فنية في الأدب العربي، عبد الكريم اليافي، ص 305.
[5]- ديوان سيدي أبي مدين شعيب التلمساني (589 هـ)، ص 90-91.

فهذه الأبيات مبنية على اصطلاح الصوفية، يذكرون في عباراتهم الخمرة بأسمائها وأوصافها، ويريدون ما أفاض الله على ألبابهم من المعرفة أو من الشوق والمحبة له تعالى، ويريدون بالحبيب ذات الخالق جل وعلا، لأنه تعالى أحب أن يعرف فخلق، والخلق ناشئ عن المحبة، فهو الحبيب والمحبوب، فابن الفارض في هذه الأبيات يصف كأس الخمر بأنها مستديرة كالبدر وصافية كالشمس يسقيها غلام كالبدر في رشاقته، وتبدو فيها الفقاقيع التي تشبه النجوم، ريحها طيب، ونورها ما خطر على بال أحد ،([2])

ج- الطبيعة:

الطبيعة من رموز الحب الإلهي وظفها الشاعر الصوفي بقصد إسقاط مواجيده، فالطبيعة يتجلى فيها الله تعالى من خلال تلك الكائنات التي " تستثير مشاعر الصوفية ونوازعهم بما فيها من اتاق ودلالة على عظمة الخالق، قيل عن ذي النون أنه كان على ساحل البحر فلما جن الليل فنظر إلى السماء والماء فقال: سبحان الله ما أعظم شأنكما بل شأن خالقكما أعظم منكما ومن شأنكما."([3])

فقد كانت الطبيعة تسري في الألوهية، حيث أن الصوفيين كانوا يشاهدون الخالق في عدة أشكال، وهذا يعني وحدة الوجود عندهم" التي آلت لديهم إلى نسق نتبين فيه سريان الحياة والجوهر الإلهي في الطبيعة جامدها وحيها، ومحاولة استبطان العلو المحايث على هيئة مفارقة لا تدرك إلا بالكشف العرفاني وتحليلا للعلاقة بين الوحدة والكثرة، وبين الله والطبيعة، وبناء كوزمولوجيا للعالم من حيث تصوره على نحو إنساني مشخص، وبعبارة تصور الإنسان على نحو يشاكل العالم الكبير." ([4])

لقد ولع الصوفية بالطبيعة ولعا منقطع النظير لما فيها من صور ومشاهد رائعة الجمال وبديعة الخلقة، وقد كانوا في كثير من الأحايين يرسمون لوحاتهم الرمزية بالاستعانة بالمرأة والطبيعة فيبدعون شعرا بالغ الجمال، وعلى هذه الفسيفساء البديعة جاء شعر ابن العربي حيث يقول:

أيا رَوْضَةَ ِ الوادي أجِب رَبّة الحِمَى،　　　وذاتَ الثنايا الغرّ، يا روضة ِ الوادي
وظللْ عليها من ظلالكَ ساعة ً　　　قليلاً، إلى أنْ يستقرَّ بها النَّادي
وتنصب بالأجوازِ منكَ خيامها　　　فما شئتَ من طلِّ غذاء لمنآدِ
وما شِئْتَ مَنْ وَبلٍ، وما شئتَ من ندًى،　　　سَحَابٌ على باناتِهَا رائحٌ غَادِ ([5])

لقد غدت الطبيعة شفرة أو شفرات يقرأ الصوفي فيها بضرب من الكشف لغة ذات حدين: أحدهما حسي فيزيائي والآخر روحي إلهي.([6]) حيث يذكر ابن عربي أن ما يضمنه شعره من صور لأشخاص وأمكنة وحيوانات إنما لكونها تجليات للذات الإلهية في تلك الصور، فيقول:

---

[1]- ديوان ابن الفارض، أبو حفص عمر بن أبي الحسن الحموي، ص 140.

[2]- المرجع نفسه، هامش ص 140.

[3]- عدنان حسين العوادي: الشعر الصوفي، ص 99.

[4]- الرمز الشعري عند الصوفية: عاطف جودة نصر، ص 271.

[5]- ابن عربي: ترجمان الأشواق، ص 87-88-89.

[6]- الرمز الشعري عند الصوفية: عاطف جودة نصر، ص 290.

وفي صورة الأكوان أبصرت صاحبي لذا كثرت أسماء حبي في شعري

فإن قلت شعرا فيه شخص معين فما هو إلا ما تضمنه صدري

هو الحق لكن قيدته حقائق تقوم به من حس أو عقل أو فكر

يناجه في سري ضميري وشاهدي بأسمائه في الشفع كان أو الوتر

وما شئتَ من ظِلِّ ظَلِيلٍ، ومن جَنًى شَهِيٍّ لدَى الجاني يميسُ بميّادِ

ومن ناشدٍ فيها زَرُودَ ورَملَها، ومن مُنشدٍ حادٍ ومن مُنشدٍ هادِ([1])

خاتمة:

إن الرّمز الصُّوفي "هو عالم خاص لكي يولج لا بد من تجاوز العقل ومنطقه، لأنه لا ينكشف عن طريق التّصورات المجردة، بل ينكشف بالحدس عندما يمس باطن الذات فيجلو لها الحقائق، بمعنى أنَّ التّجربة الصوفيّة ينبغي لها أن تفسر بمنطق عاطفي وجداني، لما فيها من طابع روحي وبما تتضمنه من أذواق وتلويحات وظواهر نفسية ووجوديّة"([2]).

إن أهم ما يتميز به التصوف رمزية المتصوفة في تعبيرهم، فيحتاج القارئ إلى التحليل والعمق لفهم كلامهم وإدراك مراميهم، فالتصوف حالات وجدانية يصعب التعبير عنها بألفاظ اللغة العادية، وهذا يجعل التصوف قريبا من الفن.

قائمة المصادر والمراجع:

1- إحياء علوم الدين: أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي الطوسي (ت505هـ)، دار المعرفة، بيروت (د.ت)،

2- انظر الأدب الصوفي في المغرب والأندلس في عصر الموحدين: نور الهدى الشريف الكتاني، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد الخامس، 2001.

3- الأنثى رمزا صوفيا: لؤي شهاب محمود، مجلة الباحث الإعلامي، العدد 7-6، حزيران- أيلول، 2009.

4- البرهان في وجوه البيان: أبو إسحاق بن إبراهيم بن سليمان بن وهب الكاتب، تحقيق، أحمد مطلوب وخديجة لحديثي، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1967.

5- ترجمان الأشواق: محي الدين ابن عربي، دار صادر، بيروت، 1962.

6- التّصوّف الإسلاميّ في الأدب والأخلاق: زكي مبارك، مطابع دار الكتاب العربيّ، مصر، ط2، 1954م.

7- التصوف في الشعر العربي نشأته وتطوره حتى آواخر القرن الثالث الهجري: عبد الحكيم حسان، مكتبة الأنجلو مصرية، مطبعة الرسالة، القاهرة، دط، 1954.

[1]- الديوان الكبير: محي الدين بن عربي، ص 237.

[2]- خصائص التّجربة الصّوفيّة في الإسلام- دراسة ونقد، نظلة أحمد نائل الجبوريّ، ص 75.

8- ينظر جمالية الأنا في شعر الأعشى الأكبر: حسين واد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2001.

9- جمالية التصوف: حسين جمعة، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد 364، 2001.

10- جمالية الرمز في الشعر الصوفي محي الدين بن عربي نموذجا: هدى فاطمة الزهراء، رسالة ماجستير، جامعة تلمسان الجزائر، 2006.

11-خاطرات الصوفية بين دلالة الرمز وجمالية التعبير: وجدي أمين الجردي، كتاب ناشرون، بيروت، ط1، 2017.

12-خصائص التجربة الصوفية في الإسلام- دراسة ونقد: نظلة أحمد نائل الجبوري، بيت الحكمة، بغداد، ط1، 2001 م.

13- دراسات فنية في الأدب العربي: عبد الكريم الباقي، مطبعة دار الحياة، دمشق، ط1، 1972.

14- ديوان ابن الفارض: أبو حفص عمر بن أبي الحسن الحموي، ديوان ابن الفارض، دار صادر، بيروت، دط، دت.

15-ديوان أبو الحسن الششتري (ت668 ه)، تحقيق: علي سامي النشار، دار المعارف الإسكندرية- مصر، 1960م.

16- الديوان الكبير: محي الدين بن عربي، نسخة عن طبعة مكتبة المثنى، بغداد، دط، 1954.

17- ديوان سيدي أبي مدين شعيب التّلمسانيّ (589 ه): مطبعة الترقي، دمشق، ط1، 1357ه.

18- ديوان عبد القادر الجيلاني: يوسف زيدان، دار الجيل، بيروت، ط1، 1998م.

19-الرسائل القشيريّة: أبو القاسم عبد الكريم بن هوزان القشيري (ت465ه)، حققها وعلّق عليها وترجمها: د.(فير) محمّد حسن، منشورات دار المكتبة العصريّة، صيدا، بيروت، دط، دت.

20- الرمز الشعري عند الصوفية: عاطف جودة نصر، دار الأندلس، دار الكندي، ط1، 1978.

21- الرمز الصوفي في الشعر العربي المعاصر: سعيد بوسقطة، منشورات بونة للبحوث والدراسات، الجزائر، ط2، 2008.

22- الرمزية والرومانتيكية في الشعر اللبناني أمية حمدان: منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق، دط، 1981.

23-زمن الشعر: أدونيس، دار العودة، بيروت ، ط2 ، 1978م.

24-الشعر العربي المعاصر: قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ، عز الدين إسماعيل ، دار العودة ، بيروت ، 2007م.

25-الصورة في شعر لطفي جعفر أمان: أسعد عبد الكريم قحطان، دار الثقافة العربية، الشارقة، ط1، 2002.

26- الصوفية من خطاب الفتنة إلى فتنة الخطاب: صوالح نصيرة، حوليات التراث، عدد 02، جامعة مستغانم، الجزائر، 2004.

27- طبقات الصوفية: أبو عبد الرحمان السلمي، تحقيق: نور الدين شربيه، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1982.

28- عدنان حسين العوادي: الشعر الصوفي، وزارة الثقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافية العامة، القاهرة، دط، دت.

29-الفتوحات المكية: ابن عربي، دار صادر، بيروت، ط، دت.

30- في التصوف الإسلامي وتاريخه: رينولدا ألن نيكلسون، ترجمة أبي العلا عفيفي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1956م.

31- في حداثة النص الشعري: علي جعفر العلاق، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 1990م.

32- القضايا النقدية في النصر الصوفي حتى القرن السابع الهجري: يونس وضحى، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، دط، 2006.

33-اللمع في تاريخ التصوف الإسلامي: أبو نصر عبد الله بن علي بن السراج الطوسي (ت378ه)، ضبطه وصححه كامل مصطفى الهنداوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، ط1، 2001م.

34-المقدمة: ابن خلدون، المطبعة البهية، القاهرة، دت.

35- النثر الفني عند أبي حيان التوحيدي: فائز طه عمر، وزارة الثّقافة والإعلام، دار الشؤون الثقافيّة العامة، بغداد، 2000م.

36-نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى: بول ريكور، ترجمة: سعيد الغانمي، المركز الثقافي العرب، الدار البيضاء، ط2، 2006.

37-وعي الحداثة (دراسة جمالية في الحداثة الشعرية): سعد الدين كليب ، من منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 1997م.



Université Amar Telidji -Laghouat-

DIRASSAT

Revue internationale

N° 71
NOVEMBRE 2018

ISSN 1112-4652